

# **TRABAJO FIN DE GRADO**

## **Nuestra escuela: un sueño compartido**



**Autora: Rocío Delgado Panal**  
**Tutora: Mónica María López Gil**

**Grado en Educación Primaria**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Junio 2019**





# TRABAJO FIN DE GRADO

## Nuestra escuela: Un sueño compartido



Autora: Rocío Delgado Panal  
Tutora: Mónica María López Gil

Grado en Educación Primaria  
Facultad de Ciencias de la Educación

Junio 2019



## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN.....  | 6  |
| 2. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO QUE SE PRETENDE REALIZAR.....                                    | 6  |
| 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA.....  | 12 |
| 3.1. ¿Qué es la innovación en educación? .....  | 12 |
| 3.1.1. <i>Innovación educativa y reforma</i> .....  | 13 |
| 3.1.2. <i>Innovación educativa y desarrollo profesional docente</i> .....                               | 14 |
| 3.2. Innovación en las prácticas educativas: Proyecto Comunidad de Aprendizaje.....                     | 15 |
| 3.2.1. <i>¿Qué son las Comunidades de Aprendizaje?</i> .....  | 15 |
| 3.2.2. <i>Bases científicas: Proyecto INLUD- ED</i> .....   | 17 |
| 3.2.3. <i>Origen de las Comunidades de Aprendizaje</i> .....  | 18 |
| 3.2.4. <i>Objetivos de las Comunidades de Aprendizaje</i> .....   | 20 |
| 3.2.5. <i>Puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje</i> .....                                    | 21 |
| 3.2.6. <i>Aprendizaje Dialógico</i> .....   | 22 |
| 3.2.7. <i>Principios del aprendizaje dialógico</i> .....  | 22 |
| 3.2.8. <i>Actuaciones educativas de éxito</i> .....   | 23 |
| 4. OBJETIVOS DEL TRABAJO .....  | 25 |
| 5. CONTEXTUALIZACIÓN: CONTEXTO DE REALIZACIÓN Y DE APLICACIÓN.....                                      | 25 |
| 5.1. Situación del contexto socioeconómico y cultural en el que se sitúa el centro .....                | 25 |
| 5.2. Descripción y análisis del colegio .....   | 27 |
| 5.2.1. <i>Estructura del centro</i> .....   | 27 |
| 5.2.2. <i>Líneas generales de actuación pedagógica</i> .....  | 28 |
| 5.2.3. <i>Equipo directivo y profesorado</i> .....  | 30 |
| 5.2.4. <i>Alumnado</i> .....  | 31 |
| 5.2.5. <i>Familias</i> .....  | 32 |
| 5.2.6. <i>Otros agentes que intervienen</i> .....   | 32 |
| 5.3. Justificación de por qué esta propuesta en este contexto.....                                      | 33 |
| 6. DISEÑO METODOLÓGICO POR EL QUE SE OPTA .....   | 34 |
| 6.1. Reflexión sobre el estudio .....   | 34 |
| 6.1.1. <i>¿Por qué la elección de esta línea?</i> .....   | 34 |
| 6.1.2. <i>¿Cuáles han sido las cuestiones de indagación de este estudio?</i> .....                      | 35 |
| 6.1.3. <i>¿Qué metodología vamos a emplear?</i> .....   | 35 |
| 6.1.4. <i>¿Cuáles son los informantes y cómo los encontramos para la recogida de información?</i> ..... | 36 |
| 6.1.5. <i>¿Qué técnicas e instrumentos de recogida de información hemos seleccionado?</i> .....         | 37 |
| 6.2. Análisis sobre el estudio .....  | 38 |
| 6.2.1. <i>¿Cómo organizamos los datos recogidos?</i> .....  | 38 |
| 6.2.2. <i>¿Qué se hizo con los datos?</i> .....   | 39 |
| 7. CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA.....  | 48 |
| 8. CONCLUSIONES.....  | 56 |
| 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA.....  | 56 |
| 10. ANEXOS.....   | 59 |

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este Trabajo de Fin de Grado parte de la necesidad de innovar en educación, puesto que nuestro sistema educativo sigue estancado en unos principios que se requerían en una sociedad ya pasada. Prueba de ello es la reforma educativa actual, la LOMCE, que se enfoca más en el mercado económico, que en la propia comunidad escolar. De ahí que, se produzcan desigualdades sociales y educativas: el alumnado queda reducido a un número que debe adquirir los conocimientos mediante la memorización, el profesorado aparece como un mero transmisor de conocimientos y el resto de miembros de la comunidad educativa quedan excluidos.

Así pues, es necesario la búsqueda de experiencias innovadoras que se ajusten a la sociedad actual, la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Una de ellas es el proyecto de innovación “Comunidades de Aprendizaje”, que apuesta por una igualdad educativa para todos y todas poniendo la escuela al servicio de la comunidad y siendo un espacio más de aprendizaje (aunque no el único). De esta manera, su comunidad comparte un liderazgo democrático, donde el diálogo y las interacciones, son las bases para el aprendizaje y a su vez, les permite soñar el ideal de centro educativo que desean. Para ello, se promueven una serie de actuaciones educativas de éxito avaladas científicamente y por experiencias llevadas a la práctica.

Debido a los anteriores motivos, se desarrolla en nuestro TFG un estudio en un colegio de Jerez de la Frontera, que ha intentado en varias ocasiones ser comunidad de aprendizaje, pero por falta de formación y por diversos obstáculos, no ha podido funcionar como tal. Por lo tanto, nuestra propuesta es una formación sobre qué es una comunidad de aprendizaje, cómo funciona y su importancia dentro de este centro y su contexto.

## **2. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO QUE SE PRETENDE REALIZAR**

Tal y como nos dice Amador y Musitu (2011):

Es evidente que vivimos en un período histórico de importantes cambios que tienen lugar de una manera rápida, casi vertiginosa. Nadie puede dudar que, desde finales del siglo pasado, vivimos en un periodo de rápidas transformaciones importantes en todas las sociedades. En consecuencia, vivimos en una nueva época y en un modelo nuevo de sociedad. (p. 13)

Así pues, siguiendo estas palabras, se puede decir que la naturaleza de esta sociedad consagrada con la denominación de Sociedad de la Información, del Conocimiento o Red, ha supuesto grandes cambios y transformaciones en las vidas de las personas, como por ejemplo, en las formas de relacionarse y comunicarse a partir de una simple aplicación en el teléfono, los avances tecnológicos que provocan nuevos valores y comportamientos basados en la inmediatez, en la globalidad y en la multiculturalidad. En relación a esta, el intercambio de culturas no es algo nuevo, pero sí “la intensidad del fenómeno” (Amador y Musitu, 2011, p. 83). En consecuencia, esta nueva etapa plantea distintas maneras de producción y el desarrollo de nuevas capacidades, puesto que su principal sustento económico provenía de los recursos materiales y del tratamiento manual de ellos (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006), mientras que, en la actual, se origina en la propia persona siendo su conocimiento, la principal fuente de productividad y crecimiento económico. Así pues, la información se convierte en la materia prima y su procesamiento establece una de las bases en las que se afianza la economía.

Este mismo motivo es el que genera que muchas personas no puedan o no tengan las mismas posibilidades para acceder a la información, ya que, esta se ha convertido en una mercancía y fuente de ganancias donde solo unos pocos deciden y controlan quién, cómo y cuándo usarla. Como consecuencia, hay quienes no alcanzan dicho recurso ni desarrollan habilidades como seleccionar, tratar, procesar o aplicar la información teniendo en cuenta los distintos contextos, son excluidas y conllevadas a sufrir desigualdades con respecto a otros sujetos. Esta fragmentación de la sociedad en diferentes capas o sectores es lo que muestra Ayuste y otros (1994 citado en Elboj, Puigllívol, Soler, y Valls, 2006):

- Aquellas personas que están incluidas, con trabajo estable y un nivel de estudios que les permite acceder a la información y procesarla.
- Aquellas personas con una baja calificación que tienen ocupaciones precarias, trabajos en los cuales están siendo explotados y explotadas.
- Aquellas personas excluidas de la sociedad, sin un nivel de estudios que les permita una incorporación continua al mundo laboral y por tanto en situación de paro o en prácticas de economía delictiva. (p. 17)

Así pues, se ve cómo el primer sector es una minoría comparado con los otros dos tercios, sin embargo, es el último tercio, el cual se encuentra en situación de riesgo y exclusión social, ya que no puede acceder a los requisitos que le demanda la actual sociedad. Asimismo, se observa cómo existe una relación directa entre el nivel educativo y el éxito social y, al contrario, el nivel educativo y la exclusión social (Elboj, Puigllívol, Soler, y Valls, 2006). Por lo tanto, es necesario alcanzar una sociedad de la información en la que todas las personas puedan acceder y beneficiarse de esta. Para ello, la educación se convierte en la herramienta clave porque reduce las desigualdades sociales, culturales y económicas, otorga una igualdad de oportunidades a todos y todas, provee de las capacidades que se necesitan para dar respuesta a los retos de esta sociedad, ofrece mejoras con igualdad de condición para todos, reconoce la diversidad y el enriquecimiento cultural recíproco, etc.

No obstante, la educación de este país sigue siendo tan clasista y conservadora como en generaciones anteriores. Ello se refleja en la ley vigente de educación Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (de aquí en adelante LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre), la cual está llena de contradicciones. A pesar de dar la imagen de ser una ley basada en la equidad y en la justicia curricular y social, sus propuestas se dirigen a la producción y reproducción de valores neoliberales como la competitividad, el mercantilismo, la desigualdad para algunos sectores de la población, dependencia hacia la Administración y mayor importancia a la calificación que al propio alumno o proceso de aprendizaje.

Todo esto, se pretende reflejar en los siguientes ejemplos que han sido extraídos del preámbulo de la Ley, el cual es la primera declaración de intenciones de esta.

El principio base de la LOMCE es “El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación” (Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre, p.3). A pesar de ello, no todos y todas tendrán esa misma igualdad de oportunidades, ya que se introduce el término talento, el cual hace referencia a la genética de los alumnos y alumnas: “la naturaleza de este talento difiere entre ellos” (Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre, p. 3). De forma que, desde un primer momento, están clasificando a los alumnos y alumnas por sus variables contextuales, culturales y sociales indicándoles que tendrán diferentes “trayectorias” (Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre, p.

3) y presuponiendo que no son vinculantes con los intereses, habilidades, destrezas, capacidades, conocimientos, etc que estos poseen. Así pues, se están olvidando de la sociabilidad del ser humano y de la condición social del aprendizaje y el conocimiento.

De modo que, esta Ley pretende seleccionar y expulsar a los alumnos y alumnas de “los grupos sociales más desfavorecidos, cuyos “talentos” se les hará ver que no son los adecuados y pertinentes” (Torres, 2013, p. 34). Por ello, se vaticina que estos tendrán problemas de rendimiento (Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre, p. 3) y como consecuencia, se les realizarán programas específicos concebidos como alternativos a los esperados al igual que se aplica a las personas con discapacidad funcional o al alumnado que ha sido categorizado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE). Por lo que, realizando esto, no se sabe dónde se halla esa educación inclusiva que tanto nombran en el escrito e incluso, se demuestra que solo la utilizan para rellenar y quedar bien, cuando no son capaces de distinguir los conceptos inclusión e integración.

Más adelante, cace en contradicción al manifestar que “La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo” (Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre, p. 4). Aunque, como primer protagonista para asumir este papel se señala a las empresas antes que a las familias de los educandos. De igual forma ocurre con el contexto, el cual ni se menciona, ya que esta Ley pretende restaurar las relaciones entre familia, estudiantes y docentes, pero el contexto de los centros educativos ni se tiene en cuenta. Sin embargo, como avisa Flecha, Padrós y Puigdemallívol (2003): “la educación no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que establece el alumnado en todos sus ámbitos de acción” (p. 1). No obstante, no se puede pasar por alto el concepto empresa ya mencionado porque, en esta Ley, aparece como uno de los muchos hipónimos que engloba al hiperónimo economía para relacionarlo con el ámbito educativo y esto, alcanza tal importancia que “Uno de los objetivos de la reforma es introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía” (Ley Orgánica, 8/2013, 9 de diciembre, p. 4).

Por lo tanto, la educación se ve un producto económico y para ello, se inculca conductas relacionadas con este sector, como la competitividad, concepto que se menciona en innumerables ocasiones. Ejemplo de ello, son las evaluaciones externas, como la de PISA, donde deben competir con sus compañeros, otros centros e incluso, otros países para comprobar quiénes logran las mayores calificaciones y se convierten en “alumnos y alumnas excelentes” (Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre, p. 7).

En lugar de que el alumnado sea el centro como se indicaba, lo es el mercado económico. Los y las estudiantes se convierten en números o calificaciones, pero no importan ni sus nombres, ni de dónde procedan, ni sus familias, ni sus entornos, ni sus escuelas, ni sus intereses, ni sus ritmos o procesos de aprendizaje... Al mismo tiempo, se está discriminando y condenando a muchos/as educandos a creer que no sirven para nada porque no se encuentran dentro de lo que se denomina excelencia. Así pues, se observa cómo el sistema educativo reproduce y perpetúa las desigualdades producidas en la sociedad, tanto sociales, económicas, culturales, etc para garantizar la ideología dominante, conllevando a los que no se encuentran dentro de ella al fracaso. De modo que, se coincide con las palabras de Torres (2013) en que la LOMCE, es una “ley anti-educación” (p. 35) porque cambia la principal finalidad de la educación, es decir, ofrecer todos los medios para el desarrollo integral de sus ciudadanos y ciudadanas sustituyéndolos por los principios de la economía. Por lo

tanto, como en la actualidad es necesario obtener altas puntuaciones en comprensión lectora (las destrezas hablar y escuchar se olvidan, ya que escribir y leer se les otorga una mayor importancia), competencia matemática y competencia en ciencia para competir contra otros países, se simplifica el currículo y se refuerzan estos conocimientos instrumentales poniéndoles más horas en el horario escolar (Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre). A través de ello, se les está restando importancia y tiempo a otros contenidos y asignaturas, llegando hasta tal punto que la religión sea más importante que las materias de Educación Física, Educación Artística y Música. Asimismo, para garantizar subir puntos en las evaluaciones PISA debido a que, los resultados muestran “elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación” (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, p. 6). Entonces, como solución se le quita poderes al consejo escolar siendo más informativo que decisivo, para trasladárselo a la dirección. De esta manera, se convierte en una figura autoritaria con poder de decisión absoluta. No obstante, estas nuevas facultades esconden lo que en realidad es menos autonomía para las comunidades autónomas y los centros teniendo su profesorado más labores burocráticas. Mientras tanto la Administración, obtendrá más centralidad y poder teniéndoles que “rendir cuenta” (p. 8) de todas las decisiones que se tomen en los colegios.

Del mismo modo, esta también podrá “establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los valores que, a tal objeto, hayan establecido” (p. 17). A partir de esto, la Administración está reafirmando esa potestad que ha adquirido gracias a la LOMCE, con el fin de realizar en los centros públicos lo que desee, ya que en los concertados solo podrá hacer según los acuerdos. Además, promueve que, en los públicos, sus resultados sean peores por ese abandono temprano y el bajo nivel educativo de los educandos. Por lo tanto, esta política educativa está responsabilizando desde el plano individual a los discentes, en vez desde el hecho social, como al igual sucede cuando se enfocan en conceptualizar el éxito o fracaso únicamente por el resultado y no por el proceso. Todo ello da como resultado, una imagen negativa y falsa hacia los centros públicos con respecto a los concertados o privados. Así pues, se incita a que el mejor producto (en referencia a la educación) se encuentra en los colegios con mayor poder adquisitivo (concertados y privados) porque son los que obtienen mejores resultados en sus evaluaciones externas. Por este motivo, se visualizan los resultados que cada colegio obtiene, aunque se ponga el pretexto de informar.

No obstante, esto provoca que, en algunos colegios públicos, las indicaciones ordenadas por la Administración se conviertan en sus principios fundamentales. Debido a que, si no lo hacen, las familias se van a otros centros a matricular a sus hijos e hijas teniendo en cuenta esos resultados, lo que conlleva a menos docentes, todavía aún menos recursos de los que se necesitan e incluso, el cierre de estos si no se da el número mínimo de alumnado establecido en el colegio.

Por esta razón, se encuentran escuelas que, para alcanzar tales objetivos, siguen metodologías muy tradicionales creyéndose que mejorarán sus resultados y la Administración los mirará desde otro enfoque. Así que, sus aulas sean vistas como el único espacio para aprender sin tener en cuenta otros lugares del centro o su exterior. Además, las familias u otros agentes sociales no podrán involucrarse ni pertenecer a la vida escolar, únicamente vendrán (solo en el caso de las familias) para alguna tutoría, el Día de... o la recogida de notas. También, se establecen unos roles muy determinados: el docente como transmisor de conocimiento y alumnado



como receptor pasivo, obediente y callado que memoriza conocimientos. Pero, si en algún momento no cumple lo anterior, se le impondrán algunas de las “medidas correctoras” (p. 46) del colegio, las cuales no han sido consensuadas por los miembros de esa aula, sino que se les han sido impuestas por el centro. Además, la organización espacial y temporal es muy rígida siendo en el primer caso, una pizarra en el frente, la mesa del docente al lado y de ahí hacia atrás, muchas mesas para el alumnado pudiendo estar de manera individual, por parejas o en filas, incluso en pocas ocasiones, por grupos. En cuanto al segundo, el horario escolar se divide en cuarenta y cinco minutos para cada clase teniendo predominancia por algunas asignaturas más que por otras como son: lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. De modo que, al resto de áreas se quita valor y tiempo dentro de esta programación. Al mismo tiempo, son expuestas a los estudiantes de forma separada sin un ápice de vinculación entre estas ni tampoco con sus vidas cotidianas.

Con respecto a sus contenidos, el profesorado los da a partir del libro de texto convirtiéndolo en el único recurso utilizado en el aula, debido a que es lo más rápido y fácil para transmitir contenidos de forma masiva y descontextualizada a las y los educandos. A esto se le suma, el peligro que representa el libro de texto, ya que se convierten en vehículos de transmisión de las ideologías de aquellos que controlan la información tergiversando la realidad, favoreciendo a unos y silenciando a otros. En relación a estos últimos, los libros de textos llevan como filosofía “que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas” (Torres, 2008, p. 91). Por lo que, personas en estado de pobreza, de clases trabajadoras, etnias minoritarias, de países orientales, de diferentes edades, con alguna discapacidad física o psíquica, de diferentes razas... (Torres, 2008). De esta manera, se ignora la multiculturalidad que nos rodea, y continúa perpetuando la reproducción de algunos estereotipos, como por ejemplo que en el continente africano solo existe selva, algunos animales salvajes y mucha pobreza.

Ídem, estos contenidos se dividen en lecciones que vienen prefijadas donde les dicen a las y los docentes cómo deben darlo tomándolos como inútiles. En relación al alumnado, les aparece una gran cantidad de ejercicios repetitivos, los cuales pueden ni conexasarse con su experiencia vital o que las respuestas aparezcan en la parte teórica. Entonces, al terminar estos temas, se les realiza un examen que será el único instrumento para evaluar y siempre por parte del docente al alumno, nunca, al contrario. A su vez, este se calificará del 1 al 10 únicamente teniendo en cuenta el final y no el proceso y, dependiendo del aprobado o suspenso, determinará el éxito o fracaso del estudiante en la escuela, ya que los errores se conciben negativamente y no como los pasos hacia una mejora. De esta forma, los educandos desarrollarán conductas y valores competitivos, ya que el compañero será un rival produciéndose la perspectiva del “yo” frente a la del “nosotros”.

Como consecuencia, si el alumno o alumna va aprobando, irá pasando los distintos cursos incluso etapas, ya que “venimos a la escuela para aprobar y no aprender” (Lyttos, 2016, 0:56). Mientras que, si suspende, se le acusará de su bajo rendimiento responsabilizándole de todo y llevándolo a otras aulas (aula de apoyo o refuerzo). Además, les elaborarán unos programas de refuerzo o planes específicos personalizados diferenciándole del resto de sus compañeros/as. De esta forma, el alumnado empieza a creer que no sirve para estar en la escuela, ya que se “le exige y obliga a perder sus atributos y a asumir aquellos otros que se entienden que son los necesarios para responder a las exigencias del sistema escolar y a la sociedad a la que pertenece”

(Vázquez-Recio y López- Gil, 2018, p. 6), aunque estos no guarden relación ni con ellos ni con su vida cotidiana, es decir, sus intereses, entorno, conocimientos, capacidades, etc. Por este motivo, muchos estudiantes quieren abandonar y, si se les insisten a seguir, desarrollarán “estrategias resistencia” (Vázquez-Recio y López- Gil, 2018, p. 16), como no hacer nada, estar en silencio, replicar, molestar a otros, etc. Entonces, la escuela les marca con la etiqueta de fracaso escolar englobando al educando por completo como fracasado tanto para esta institución como para la sociedad. Tras ello, lo invisibilizan partiendo de la eliminación del nombre de los sujetos, lo cual representa la primera señal de identificación de cada uno, para pasar a ser un número más dentro de la lista de fracasados del sistema escolar. Ello les viene genial porque como nos mencionaba Vázquez-Recio y López- Gil (2018), les justifica “la necesidad de acometer reformas educativas que sigan reforzando los ideales de emprendimiento, esfuerzo y excelencia a altas cotas” (p. 4). De este modo, comienza ese círculo vicioso del que se habló anteriormente con la fragmentación de la sociedad, ya que tanto el segundo como el tercer sector, aunque con mayor intensidad en este último, proviene de ese marcaje de fracasado.

En cuanto a la figura del profesorado, el Centro del Profesorado (CEP) les ofrece una serie de cursos donde se les exponen nuevas vías para dirigir la educación frente a lo tradicional. Sin embargo, como menciona Fernández (2016),

(...) su capacidad de acción no va más allá de la instrucción-que no aprendizaje ni formación- en algún medio. Y, por lo tanto, pueden ser útiles para aspectos puntuales como: la instrucción en algún software en concreto, el manejo de alguna herramienta... (p. 37)

Una muestra de ello es lo que se ve posteriormente en el caso del colegio seleccionado, ya que muchos profesores y profesoras están de acuerdo con las instrucciones teóricas dadas por estos cursos, pero cuando llegan a sus prácticas no saben cómo introducirlas y llevarlas a cabo. Así pues, vuelven a la manera tradicional debido a que, en ningún momento, han podido reflexionar sobre sus propias actuaciones ni tampoco comentarlo y conocer las distintas perspectivas de sus compañeros y compañeras. De manera que, viendo este tipo de escuela, en la cual se pierde la identidad y esencia de la misma, ¿dónde están esas características singulares que hacen a ese centro y contexto únicos con respecto a otros? ¿y los intereses de los educandos, familias, docentes, equipo directivo y otros agentes sociales? ¿y sus relaciones más allá del silencio en el aula o de los saludos en la puerta del colegio? ¿y el sentimiento de comunidad?

Así que, teniendo en cuenta todo lo anterior, ¿cómo no se va a hablar sobre innovación!, si este sistema educativo sigue estancado en unos principios que se requerían en una sociedad ya pasada. Por lo tanto, la innovación surge para dar respuesta a los desafíos y necesidades que esta sociedad actual plantea al sistema educativo. En este trabajo se propone el proyecto de innovación comunidad de aprendizaje, el cual aporta esas respuestas que se necesitan para este contexto y escuela seleccionada. Esto se debe porque la escuela que se conoce se transforma en todos los sentidos. En primer lugar, las comunidades de aprendizaje recuerdan una idea que nunca deberían haber perdido, que la escuela es únicamente un edificio donde su verdadero valor reside en las personas. Por lo tanto, ¿cómo podemos encerrarnos en cuatro paredes olvidándonos de todos las y los individuos que de manera explícita e implícita intervienen en la vida del alumnado? Así pues, esta institución pasa a ser una herramienta al servicio de toda la comunidad, la cual no solo es utilizada por el

estudiantado, el profesorado y el equipo directivo, sino también por las familias, la vecindad de las distintas barriadas u otras personas del contexto más próximo. Pero, no solo se queda en esto, sino que se abre más ampliamente dejando que entren personas voluntarias de distintos lugares, como asociaciones, ONG, miembros de otros colegios, institutos, universidades, entidades sociales, etc. Así, la escuela empieza a pertenecer a todos y a su vez, se construye ese sentimiento de comunidad.

Esta apertura incita a la convivencia de personas diversas y únicas (en relación a su cultura, raza, etnia, religión, país...), cuya base es el diálogo y la toma de decisiones colectiva y reflexiva sobre su organización, la metodología, la apertura a la comunidad, el valor otorgado a los miembros, etc. Para ello, es necesario consensuarlo de una manera democrática, no con violencia ni imposición de poder. Por lo tanto, en esta escuela son necesarios e importantes cada uno de sus miembros, todos y todas porque cada uno puede tanto aportar como recibir de las otras personas. En este sentido, se promueven valores como la solidaridad, el respeto, la ayuda, la generosidad, etc. De esta forma, en vez de utilizar medidas correctoras o inculcar desde pequeños la competitividad y la rivalidad, se muestra una verdadera educación inclusiva donde para todos y todas se tendrán altas expectativas.

Por último, dentro de ese todos y todas hay que destacar el papel del maestro y maestra, ya que es importantísimo para poder llevar a cabo esta innovación, aunque, para ello, necesitará formarse.

### **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA**

#### **3.1. ¿Qué es la innovación en educación?**

Al hablar de innovación, siempre hablamos de “la introducción de algo nuevo” (Barraza, 2005, p. 21), lo cual hace referencia a un cambio que nunca se había conocido, elaborado o inventado, con lo que surge por primera vez. Pero, sus resultados, observables y palpables, demuestran su eficacia y mejora.

A tenor de esta definición, las innovaciones serían muy escasas, puesto que habría que esperar por un largo tiempo para que se diera un cambio de tal clase e importancia. Por este motivo, Barraza (2005) comentaba que “su significado corre el riesgo de sufrir una reducción al quedar, por momentos, circunscritos a la innovación tecnológica” (p. 4). Sin embargo, la innovación en el campo educativo obtiene un carácter complejo para definirlo, ya que cada sujeto le puede aportar una diversidad de interpretaciones creando una amplitud semántica. No obstante, según Fernández (2016) hay tres conceptos para determinar si se está produciendo una innovación educativa:

- En primer lugar, los cambios no tienen ni deben tener “un carácter improvisado de ideas más o menos originales o creativas que se ponen en marcha para posteriormente ver los resultados que se obtienen” (Fernández, 2005, p. 74). Estos cambios que se introducen de manera espontánea pueden dar o no las mejoras que se esperaban. Por lo tanto, cuando se quiere alcanzar una innovación educativa, las mejoras deben ser intencionadas, deliberadas, planteadas y sistematizadas. Al mismo tiempo, no se pueden reducir a ser observables y medibles tras la implantación de estos cambios, sino que se aspira a conceptos más abstractos, como el aprendizaje, la participación, la justicia social, etc.
- En segundo lugar, se halla las finalidades del acto educativo, es decir, las metas que se desea llegar y lograr con la innovación educativa. Gracias a estas, se comprenden los cambios ejecutados y las mejoras que se

esperan. Aunque, la incertidumbre aparece cuando los cambios introducidos y las finalidades expuestas se oponen. Una muestra de ello es la finalidad de querer alcanzar una educación abierta al exterior, pero que, en la LOMCE, no se tome en cuenta los contextos próximos a las escuelas, pero si a las empresas y sus economías.

- En tercer lugar, se culmina con lo expuesto entre las áreas de conocimiento que convergen en educación, como “psicología, pedagogía, ética, filosofía, sociología, epistemología, etc” (p. 31), con los cambios, mejoras y finalidades que se han producido. Por ejemplo, en cuanto al aprendizaje de una o un sujeto, no se puede seguir creyendo que este proceso sea el de rellenar mediante la trasmisión de conocimientos externos por parte del docente. Debido a que, la psicología que es una de las áreas relacionadas con la educación expone a partir de diversas teorías, como el constructivismo de Piaget o la teoría sociocultural de Vygotsky, que el aprendizaje es construido por la propia persona gracias a las interacciones con su medio.

Por lo tanto, tras estas razones, según Fernández (2016) la innovación educativa es

(...) un conjunto de cambios introducidos de forma sistemática en una práctica educativa y coherentes con los conocimientos de las distintas áreas del saber en el campo educativo, así como las finalidades que se expresan y se comparten con los integrantes de la comunidad como concepto de mejora. (p. 31)

### *3.1.1. Innovación educativa y reforma*

Centrándose aún más en innovación educativa, en muchas ocasiones, se confunde este término con reforma. A pesar de que son términos interrelacionados deben diferenciarse. Así pues, cuando se alude a reforma, se hace referencia a unos cambios llevados a cabo a gran escala, puesto que son políticas y programas que apuntan a un cambio en el sistema educativo de todo un país. Mientras que, cuando se menciona innovación educativa, se sugiere unos cambios que están concretados y limitados en una realidad, ya que son intervenciones centradas en unas determinadas prácticas educativas. No obstante, estos cambios no son catalogados por su amplitud de extensión, es decir, un país entero o un contexto concreto, sino por su profundidad. Así pues, las reformas supondrían unos cambios más estructurales, mientras que la innovación educativa estaría más vinculada “con los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento” (González y Escudero, 1987, p. 14).

A pesar de ello, no se aprecia cómo se podrían vincular ambos conceptos, por este motivo, Fernández (2016) planteó “¿es posible hacer una legislación educativa para innovar en la escuela?” (p. 34), lo cual podría ser una respuesta afirmativa que pondría solución al planteamiento, ya que se ve la unión entre ambas. Sin embargo, no se toma en cuenta las características particulares de cada contexto educativo. Por ello, ninguna Ley educativa puede generar directamente prácticas innovadoras en las aulas, ya que se estaría despreciando a todos los miembros que pertenecen a cada realidad educativa.

Así que, la solución a ello podría ser realizar una Ley educativa, la cual favorezca la aparición, difusión y libertad de planteamiento de las innovaciones educativas sin tantas restricciones como ocurre en la actualidad (Fernández, 2016). Esto conllevaría a una mayor autonomía en los centros educativos, el fomento de la igualdad de poder entre los miembros de la comunidad educativa, no solo para una única figura; reducción o supresión de las evaluaciones externas que solo son para la competitividad entre países, etc. Así, la comunidad

educativa de cada centro plantearía y exigiría a la Administración “qué es mejor para ellos y cuáles creen que deben ser las finalidades del acto educativo” (p. 35).

### 3.1.2. *Innovación educativa y desarrollo profesional docente*

Según Martínez (2008), la innovación educativa es “el deseo que mueve a un docente a intentar mejorar su práctica educativa” (p. 78). No obstante, este “deseo” no solo puede estar basado en ideas como la originalidad o la creatividad (Fernández, 2016), las cuales son necesarias, pero tampoco las únicas. Con ello se refiere a que un o una docente puede ser muy creativo/a y tener muchas ganas de mejorar su práctica, pero si no sabe qué cambiar, cómo hacerlo, cuándo, quiénes tienen que intervenir, etc, entonces, no servirá de nada lo que está haciendo. Es el mismo caso que cambiar por cambiar, lo cual no se debe ejecutar en la realidad, ya que, si no se hace con la salud de las personas, ¿por qué llevarlo a cabo en educación? Del mismo modo, el concepto de innovación en este campo, aun teniendo el lexema “nova” que significa nuevo, no tiene que ver con que los cambios introducidos sean recientes o de poca trayectoria en el tiempo, al contrario, están basados en conceptos teóricos y experiencias existentes.

Así que, el profesorado lo que necesita es de una formación docente hacia el desarrollo profesional reflexivo y autocrítico en la que los “profesionales sean capaces de intervenir en la práctica, tomando decisiones que se basen en conceptos teóricos” (Fernández, 2016, p. 37). Con ello se refiere a que estos reflexionan críticamente sobre sus prácticas educativas teniendo en cuenta cómo hacerlo, qué hacer, por qué hacerlo, para qué hacerlo y dónde hacerlo. Entonces, “las tareas y actividades de enseñanza que propone y en los aprendizajes que promueve en sus alumnos” (p. 3) estarán basadas en teorías y experiencias comprobadas, lo cual no es un hacer por hacer ni ocurrencia personal. Asimismo, reconoce que el aula no es el único espacio para aprender ni tampoco la escuela. Por ello, cree necesario, como menciona Carr y Kemmis (1986 citado por Trillo, 1994), de “una comunidad, participativa y democrática, dedicada a reflexionar sobre sí misma, y comprometida con el desarrollo de la educación” (p. 6), lo que conlleva, a partir de la implicación y participación, una transformación social y educativa del entorno. Por lo que, los docentes no trabajarán de manera aislada, sino de forma cooperativa junto a los demás y obteniendo una diversidad de perspectivas y opiniones. Por lo tanto, trabajarán “a pie de obra, porque su reflexión es acción, y acción colaborativa y emancipadora: esto es, garante de mayores cotas de autonomía y responsabilidad para todos, no sólo para los elegidos” (p. 6). No obstante, es importante que la formación llevada a cabo no esté descontextualizada, es decir, sin tener en cuenta lo que suceda en el centro o a sus miembros porque puede suceder que esa formación no le beneficie en ese momento, sino que le sea más adecuada otra. Así pues, debe ser una decisión tomada por toda la comunidad donde todos y todas se impliquen de manera activa, ya que como afirman González y Escudero (1987):

Las estructuras escolares están también ‘habitadas’ por personas con sus propias necesidades de auto-desarrollo, de participación y con visiones particulares de lo que debe y puede hacerse. Personas que, en última instancia, son las que mantienen, modifican o crean un determinado tipo de práctica en función de sus creencias, valores y actuaciones. (p. 24)

### **3.2. Innovación en las prácticas educativas: Proyecto Comunidad de Aprendizaje**

Dentro de las prácticas educativas, se introducen y se hallan diversas innovaciones, como proyectos, programas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc, las cuales, se basan en conceptos teóricos y experiencias existentes. Así pues, en este apartado, se centrará en un proyecto de innovación denominado: Comunidades de Aprendizaje.

#### *3.2.1. ¿Qué son las Comunidades de Aprendizaje?*

Tal y como dice Flecha y Puigvert (2002), “las comunidades de aprendizaje son una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social” (p. 12). Así pues, este proyecto parte de lo expuesto en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en el que todas las personas, siendo estas de diversas culturas, localizaciones geográficas, contextos, religiones, etc, tienen el mismo derecho a una educación de calidad, y sin conllevar a que ningún/a sujeto se sienta marginado o marginada por sus condiciones sociales o culturales. Por lo tanto, si se pretende una igualdad educativa, la escuela no puede cerrarse, olvidándose del contexto al que pertenece ni de su comunidad entendiéndolas como las variables culturales, sociales, personales, etc. No obstante, como acertadamente nos señala López y Yáñez (2005 citado por Vázquez-Recio y López-Gil, 2016):

Las escuelas siempre fueron comunidades, además de organizaciones, ya que ni la más férrea de las estructuras formales ha podido nunca impedir la construcción social de relaciones, valores, pautas de pensamiento y de acción, mediante los cuales se hace conversar a los objetivos de la organización con las necesidades de los grupos humanos que conviven en su seno. (p. 88)

Sin embargo, esta comunidad se compone, en muchos colegios, únicamente por los educandos, los docentes y en circunstancias específicas, las familias. Por lo que, tanto estas como los otros miembros de la sociedad (vecinos, voluntarios, asociaciones, etc) no son nombrados, ni incluidos ni tampoco se les tienen en cuenta sus voces en los centros educativos. Así que, al no sentirse identificados/as, escuchados/as, comprendidos/as o el ofrecimiento de algún aporte para mejorar su calidad de vida, no se genera una participación ni implicación activa y mucho menos, un sentimiento de pertenencia hacia la comunidad, lo que radica en “ser un yo no cooperativo” (Sennett, 2012, citado por Vázquez-Recio y López-Gil, 2016, p. 88), donde, como indicaba Tocqueville (1840 citado por Sennet, 2012) cada individuo se retira en sí mismo y se comporta como si fuera un extraño al destino de los demás, ya que sus interacciones no van más allá de verlos o saludarlos, por lo que “no los siente” (p. 266). Al igual que sucede con el centro educativo, el cual lo ven más como un lugar que les obliga a traer a los alumnos y alumnas, más que como suyo propio.

De manera que, la escuela está excluyendo a su entorno, privándolo de la educación que es fundamental “para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual” (Elboj y Oliver, 2003, p. 95). Así que, si no tienen medios, ni tampoco una serie de competencias, habilidades, conocimientos, valores, etc, para poder acceder a la información, se les condena a seguir sufriendo desigualdades y al mismo tiempo, una serie de prejuicios y estereotipos por parte de la sociedad, ya que, como nos afirmaba Antonio Machado (citado por Rodríguez, 2012): “Todo lo que se ignora, se desprecia” (s/p).

Del mismo modo sucede con los miembros que se encuentran dentro del colegio, ya que, al actuar solo, aislándose y desvinculándose de su exterior, se adapta a las desigualdades, prejuicios y estereotipos generados

por la sociedad, en vez de buscar una “transformación social y educativa” (Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 19). Por esta razón, Sennet (2012) comentaba que “la desigualdad afecta a la vida infantil desde el primer momento en que los niños entran en el sistema escolar” (p. 270) y así se visualiza con la tendencia a la dualización educativa, la cual es fruto de los planteamientos compensatorios y el tratamiento como el valor que se le otorga a la diversidad perpetuando las desigualdades y más aún, en las escuelas con entornos desfavorecidos. Debido a que, la diversidad se ve como un problema y no como enriquecimiento (Puertas, 2013, p. 2), lo cual comentó Flecha (2011) en una conferencia porque en la prensa española, se afirmaba que, si la proporción de inmigrantes aumentaba y lo mismo para otros colectivos o etnias en determinados centros, los niveles educativos bajaban, aunque ello, la comunidad científica internacional lo había dado como falso desde hace mucho tiempo (1:30).

Respecto a los planes compensatorios generan bajas expectativas del alumnado y más todavía de su comunidad, la cual se le toma como causa perdida o que no tiene interés hacia la escuela o los educandos. Entonces, el centro educativo únicamente le aporta a estos niños y niñas, ya que al resto de la comunidad no se le presta atención, el aprendizaje de unos contenidos mínimos o considerados básicos elegidos y transmitidos por los docentes sin tener en cuenta los intereses y necesidades de los educandos, como tampoco lo aportado por algunas teorías de aprendizaje, como la de Vygotsky (1979 citado por Díez-Palomar y Flecha, 2010) donde “el aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros” (p. 19). Por estos motivos, se implantan en las escuelas el proyecto comunidad de aprendizaje, el cual según Valls (2000 citado por Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006) son:

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida en el aula. (p. 9)

La escuela pasa a ser de y para todos y todas utilizada como un espacio de aprendizaje al servicio de la comunidad compuesta por el alumnado, profesorado, familias, vecinos, asociaciones, ONG y otros agentes sociales, en la que se visibiliza y revaloriza el papel de esta. Así que, el liderazgo pasa a ser compartido y democrático (Vázquez-Recio y López-Gil, 2016), es decir, la propia comunidad se autoorganiza mediante comisiones partiendo de un diálogo igualitario (no por jerarquía), en el que pueden elegir, tomar decisiones y llevarlas a la práctica a través de consensos para conseguir que todos sus integrantes alcancen el mayor aprendizaje sin rebajar sino para enriquecer, mejoren su convivencia y su cohesión social (Puertas, 2013). Al mismo tiempo, desarrollan valores como “la solidaridad, la justicia, la libertad, la autenticidad, la creatividad y la participación” (Mamani, 2011, p. 200). Para conseguir estos resultados, se llevan a cabo un conjunto de actuaciones de éxito avaladas científicamente y comprobadas en una gran amplitud de experiencias llevadas a cabo. No obstante, para alcanzar este nivel de participación es fundamental que la comunidad se sienta identificada (sentimiento de pertenencia), comprendida y escuchada. De esta forma, la implicación será más activa y constante, y teniendo en cuenta lo anterior, se obtendrá no solo una transformación del centro, sino también de su comunidad.

### 3.2.2. Bases científicas: Proyecto INCLUD- ED

El proyecto INCLUD-ED, *Estrategias para la inclusión y la cohesión social a través de la educación*, es un proyecto integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea, el cual se le denomina como “la investigación de mayor nivel científico y de mayores recursos existentes en Europa sobre educación escolar” (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009, p. 183) y surge con el objetivo principal de “analizar en Europa las estrategias educativas que contribuyen a la superación de desigualdades y promueven la cohesión social, así como aquellas que generan exclusión social, centrándose en grupos sociales vulnerables: mujeres, jóvenes, inmigrantes, grupos culturales y personas con discapacidad” (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009, p. 183). Así pues, se encuentra dirigido por CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) y se estructura en siete subproyectos que, a su vez, se coordinan por diversos centros de investigación europeos.

De cara a estos subproyectos, podemos recopilar los aspectos más relevantes de cada uno de ellos, teniendo en cuenta lo expuesto por Flecha, García, Gómez y Latorre (2009): El subproyecto 1 analizó las distintas actuaciones educativas basándose en “las teorías científicas más relevantes para la mejora de los aprendizajes y de la convivencia escolar, así como las políticas educativas de éxito en la lucha contra la exclusión escolar y social” (Valls-Carol, Prados-Gallardo y Aguilera-Jiménez, 2014, p. 40). El subproyecto 2 realizó una investigación sobre las actuaciones que están generando éxito académico con alumnado de “bajos niveles socioeconómicos y en una alta proporción, perteneciente a culturas no hegemónicas” (p. 184). El subproyecto 3 y 4 analizó las relaciones entre las actuaciones llevadas a cabo y la inclusión o exclusión que se genera en los alumnos y alumnas teniendo en cuenta: “salud, vivienda, trabajo y participación política” (p. 184). El subproyecto 5 examinó las actuaciones y las políticas vinculadas a la educación con las de otros campos sociales. El subproyecto 6 se conecta con el 2 porque relaciona a los educandos con la comunidad, destacando que, a mayor participación e implicación en proyectos de aprendizaje, se logra reducir “las desigualdades y fomentar la inclusión” (p. 184). Gracias a esta conexión, se han descubierto nuevas actuaciones de éxito que anteriormente no se conocían. Por último, el proyecto siete es una recopilación y unificación de los resultados de los anteriores subproyectos. Como consecuencia de estos subproyectos, se obtuvo como principal aportación las actuaciones educativas de éxito, las cuales son de “carácter universal y transferible” (Valls-Carol, Prados-Gallardo y Aguilera-Jiménez, 2014, p. 33), puesto que se han demostrado en diferentes contextos teniendo en cuenta su ubicación geográfica, nivel educativo y socioeconómico. No obstante, esa transferibilidad no pretende decir que se implantan tal cual, sino se extraen sus aspectos más relevantes y se recrean en la escuela o entorno concreto según su idiosincrasia.

En mayor profundización sobre estas, según los autores Valls-Carol, Prados-Gallardo y Aguilera-Jiménez (2014), se pueden dividir en dos grandes bloques: “a) actuaciones inclusivas” y b) la participación de las familias y la comunidad” (p. 33), puesto que se extraen del proyecto INCLUD-ED tales conclusiones como: agrupamientos inclusivos donde los niños y niñas no tienen que separarse ni irse a otras aulas por sus niveles educativos, por lo que es necesario una redistribución de los recursos humanos incluyendo en las aulas, a la comunidad y a otros agentes sociales; también es necesario extender los tiempos y espacios de aprendizaje más allá de las cuatro paredes del aula, lo que conlleva a “una mejora de los resultados escolares y una mayor



cohesión entre los miembros de la comunidad educativa” (p. 36). Además, la participación e implicación de las familias y la comunidad en la escuela, lo cual, en este proyecto, se hizo hincapié en las formas de implicación de estas que generan éxito educativo, obteniendo tres maneras que apuntan hacia ese camino: “decisiva, evaluativa y educativa” (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009, p. 185), es decir, toman decisiones y supervisan al centro en cuanto a los resultados académicos (decisiva), participan y evalúan los progresos escolares del alumnado, pero a su vez, los generales de la escuela (evaluativa) y, está incluidas en los procesos de aprendizaje tanto en el tiempo escolar establecido como en el extraescolar, como también en las formaciones según sus necesidades e intereses. En cuanto a esta participación y formación conlleva a la superación de las desigualdades sociales y las barreras por el nivel educativo de estas, lo cual nos muestra García y Yuste (2002 citado por Valls-Carol, Prados-Gallardo y Aguilera-Jiménez, 2014): “cuando las familias aprenden a la vez de sus hijos, además de la adquisición de nuevos conocimientos, se producen cambios en muchos detalles de la dinámica diaria en casa y de la relación con la experiencia escolar” (p. 40).

Por lo tanto y siguiendo las palabras de Flecha (GNOSS, 2011), estos resultados aplicados en escuelas tanto de primaria como de secundaria, se transformaron en comunidades de aprendizaje (0:18).

### *3.2.3. Origen de las Comunidades de Aprendizaje*

En primer lugar, se expondrá tres experiencias educativas internacionales, las cuales surgieron para superar las desigualdades sociales y educativas en las que se encontraban sus contextos y comunidades. Estas, tras sus desarrollos, demostraron la superación del fracaso escolar y el absentismo, también la mejora en los aprendizajes y la convivencia, como al igual que, la importancia de la implicación y la participación de la comunidad, entre otros. Por lo que, fueron las bases para orientar el camino hacia las comunidades de aprendizaje en nuestro país mediante la escuela de personas adultas La Verneda- Sant Martí.

#### *a) School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar)*

Como nos señala Elboj, Puigvellívol, Soler y Valls (2006), School Developmet Program es uno de los mejores y más antiguos programas educativos desarrollados a finales de los sesenta en EEUU dirigidos a minorías en riesgo de exclusión social y fracaso escolar, las cuales tienen problemas sociales, “rendimiento escolar muy bajo y muchos problemas de comportamiento, desánimo entre el profesorado, fracaso y desavenencias con las familias” (p. 63). Su objetivo principal es implicar y movilizar a toda la comunidad entendiéndola como alumnado, profesorado, personal no docente, familiares, administración y otros agentes educativos, lo cual se asimila al proverbio africano que citan frecuentemente: “se necesita todo un pueblo para criar a un niño” (p. 63). Con el fin de alcanzar que no abandonen la escuela, consigan éxito académico y más importante aún, un desarrollo personal y éxito social. Así pues, para implementar este programa necesitan tres principios básicos: “colaboración, consenso y resolver los problemas sin culpabilizar” (pp. 64-65). Con respecto a la colaboración, todos los miembros implicados se dan cuenta de que sus voces tienen el mismo peso de poder con respecto a los demás, por lo que no hay jerarquías entre ellos. Por lo que deben escucharse y respetar los turnos de intervención como las opiniones de los demás. En relación a consenso, se refiere a que las decisiones se tienen que tomar democráticamente, es decir, llegando a acuerdos con los demás. De esta forma, se deja la postura del yo frente al nosotros. Por último, la resolución de problemas se debe a que todos los integrantes son responsables, ya que son un equipo que trabajan cooperativamente, por lo cual no se buscan

culpables, sino soluciones para resolver las dificultades o problemas que sucedan. En vinculación con ese espíritu cooperativo, la organización como la dirección del colegio se transforma, debido a la implicación en intervención de la comunidad. Así que, esta se distribuye en tres equipos: “Equipo de Planificación y Administración Escolar (SPMT), Equipo de Apoyo para Estudiantes (SST) y Equipo de los Padres y las Madres” (p. 66).

b) Accelerated Schools (Escuelas Aceleradas)

El programa Accelerated Schools se inspiró en el anterior modelo, y a su vez, en “las cooperativas de trabajadores y en modelos de organización democráticas” (Elboj, Puigvellívol, Soler y Valls, 2006, p. 66). Este modelo debe ser contextualizado a las necesidades de cada aula y centro y requiere ser aceptado por toda la comunidad educativa. Además, hay una serie de fases que se inician con un diagnóstico de los problemas del entorno, de los recursos internos y externos, “de la escuela, las familias y el profesorado, pero también el alumnado” (Barrio, 2005, p. 136). De esta forma se dan cuenta de sus carencias y necesidades, pasando a establecer una serie de prioridades inmediatas organizadas por comités que, posteriormente, diseñarán “un programa experimental” (Elboj, Puigvellívol, Soler y Valls, 2006, p. 68) con la implicación de toda la comunidad. Para finalizar, realizarán evaluaciones entre todos y todas para ir mejorando y observar los resultados obtenidos.

De cara a la organización de estas escuelas se basan en la “unidad de propósito, dar el poder y construir desde la base” (Elboj, Puigvellívol, Soler y Valls, 2006, p. 69), lo cual es partir de unos objetivos comunes elaborados por la comunidad para unir esfuerzos tomando todos y todas decisiones conjuntas y utilizando todos los recursos tanto humanos como materiales que necesiten y posean. Por lo tanto, las escuelas aceleradas pretenden remplazar los planteamientos compensatorios, es decir, la “rebaja de nivel o la repetición abundante de contenidos sin significados” (Elboj, Puigvellívol, Soler y Valls, 2006, p. 67), por un enriquecimiento académico a partir de la aceleración del aprendizaje por las actuaciones llevadas a cabo en la escuela y la implicación de todos y todas, lo cual, al mismo tiempo, genera unas altas expectativas en la comunidad.

c) Success for All (Éxito escolar para todos y todas)

Este programa está dirigido a escuelas con bajos rendimientos, problemas de absentismo, conflictos, etc. Así que, su principal objetivo es, según Barrio (2005) la mejora de tanto el rendimiento escolar como la autoestima del alumnado en riesgo o con exclusión social, con el fin de prevenir el fracaso escolar de este tipo de alumnado. Para ello, inicialmente se centraron en que todos los niños y niñas supieran leer y escribir, puesto que se dieron cuenta de que el alumnado al pasar de prescolar al primer ciclo de primaria empezaba a fracasar y este índice aumentaba en las zonas más desfavorecidas (Flecha y Larena, 2008). Posteriormente, las actividades se abrieron a las demás materias escolares fomentando la confianza y la autoestima para contrarrestar las aportaciones negativas recibidas por el entorno (Elboj, Puigvellívol, Soler y Valls, 2006); el aprendizaje tenía que estar vinculado con sus realidades y que apareciera de diversas maneras, como a través de la participación de las familias, los docentes, personal no docente, entre alumnos y alumnas, etc. En relación a estas actividades, su base era el aprendizaje cooperativo, por lo que se distribuía el aula en grupos teniendo “diferentes niveles de habilidades, no son homogéneos” (Elboj, Puigvellívol, Soler y Valls, 2006, p. 71). Para finalizar, el programa era evaluado de una manera inicial, formativa y final, puesto que se valora desde su

implantación, los efectos que ha producido, los resultados obtenidos por los trabajos de los alumnos y las alumnas durante las distintas actividades, etc. Por lo cual, se sigue una valoración constante para mejorar y modificar el programa y poder ofrecer a todos y todas, una igualdad educativa.

#### d) La Escuela de Personas Adultas La Verneda- Sant Martí

En la década de los setenta, aparecieron movimientos que reivindicaban para los barrios más desfavorecidos “una cultura popular y unos servicios básicos” (Flecha y Larena, 2008, p. 38). Su principal objetivo fue ofrecer el máximo número de posibilidades educativas y participación a las personas adultas. Para ello, este espacio se convirtió en un lugar abierto que era de y para todos y todas, además, se trabajaba la igualdad educativa y social de las personas adultas a través del diálogo igualitario, el cual se tomaba como base para el aprendizaje mediante las interacciones entre las personas, las aportaciones de los conocimientos, opiniones, valores, etc de estas, “el aprendizaje científico de las materias, la aportación a partir de la realidad de cada grupo y la reflexión y la decisión sobre la propia vida” (Elboj, Puigvellívol, Soler y Valls, 2006, p. 58). En cuanto a esto último, este diálogo era también democrático, ya que todos los participantes debían elegir, decidir y consensuar lo que se llevaría a cabo, por este motivo, su gestión organizativa se dividía en varios órganos, como la asamblea, comisiones, consejo de centro, etc (Elboj, Puigvellívol, Soler y Valls, 2006). Del mismo modo, este edificio formó parte del entorno porque las personas que se encontraban en el interior se sentían identificadas y escuchadas, con lo que adquirieron un sentimiento de pertenencia a la comunidad mejorando su convivencia e hicieron suyo este lugar, lo que provocó una transformación para el barrio La Verneda- Sant Martí. Un reflejo de la implicación de estas personas fue en la participación y ofrecimiento de actividades, disciplinas y formaciones teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, como las tertulias literarias donde todos y todas podían participar sin importar sus niveles académicos o condiciones sociales, y a su vez, estas actuaciones se encontraban flexibles en el horario. Por lo tanto y siguiendo las palabras de Elboj, Puigvellívol, Soler y Valls (2006), la práctica educativa y organizativa de esta escuela se derivó de la pedagogía de Feire, pero al mismo tiempo, de “la reflexión sobre el aprendizaje dialógico, la lucha por la igualdad en la sociedad de la información, el reconocimiento de la persona adulta como sujeto de la propia educación” (p. 58), lo cual constituyó “la línea educativa teórica y práctica” (p. 58) del proyecto comunidades de aprendizaje y al mismo tiempo, a “la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias” (p. 58).

#### *3.2.4. Objetivos de las Comunidades de Aprendizaje*

Teniendo en cuenta lo que se ha expuesto anteriormente sobre las comunidades de aprendizaje, sus objetivos más relevantes son:

- Combatir y superar las desigualdades sociales y educativas producidas por la Sociedad de la Información y el Conocimiento.
- Ofrecer una igualdad educativa para todos y todas las personas a partir de una educación de calidad.
- Favorecer la transformación (no adaptación) social y cultural de un contexto y centro educativo concreto.
- Visualizar la escuela como un espacio más de aprendizaje, no como el único.
- Visibilizar y revitalizar las comunidades a través de la identificación y el sentimiento de pertenencia superando el “ser un yo no cooperativo” (Sennett, 2012, citado por Vázquez-Recio y López-Gil, 2016, p. 88).

- Implicar e incluir a todos los miembros de la comunidad (alumnado, profesorado, familias, vecinos, voluntarios y otros miembros de la sociedad) de una forma activa siendo protagonistas del centro educativo y de sus procesos de aprendizaje.
- Promover un liderazgo democrático en todos los miembros de la comunidad.
- Evaluar de manera constante y sistemática para poder mejorar y seguir progresando (no únicamente en el final).
- Fomentar la cooperación y los valores de “solidaridad, la justicia, la libertad, la autenticidad, la creatividad y la participación” (Mamani, 2011, p. 197).
- Lograr y generar altas expectativas en la comunidad desarrollando una alta autoestima para conseguir la transformación de su realidad.
- Aumentar el aprendizaje (no rebajar) basándose en el aprendizaje dialógico “para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual” (Elboj y Oliver, 2003, p. 95).
- Mejorar el rendimiento escolar y los resultados de aprendizaje.
- Alcanzar una mejora en la convivencia y la cohesión social tanto del entorno como de la escuela.
- Superar el fracaso y el absentismo escolar.
- Percibir la diversidad como un enriquecimiento y no como un problema.
- Ofrecer y utilizar todos los recursos tanto humanos como materiales que sean necesarios.
- Aspirar a un perfil docente práctico y crítico, no quedarse en el técnico (Trillo, 1994)

### 3.2.5. Puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje

Tal y como nos dice Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006), hablaremos sobre las cuatro fases que existen para poner en marcha una comunidad de aprendizaje y posteriormente, comentaremos tres fases más que son para consolidar este proyecto.

**Tabla 1. Fases para poner en marcha las comunidades de aprendizaje**

|   |  |
|---|--|
| Sensibilización                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aproximadamente un mes (alrededor 30 horas).</li> <li>✓ Sesiones informativas con los diferentes miembros de la comunidad</li> <li>✓ Su finalidad es que “conozcan los principios y enfoques que caracterizan y guían a las comunidades de aprendizaje, las características que definen a la sociedad actual y a los diferentes modelos y prácticas educativas” (Flecha y Larena, 2008, p. 54). Además, se analiza la situación del centro educativo.</li> <li>✓ Informe sobre las conclusiones que ha llegado la comunidad.</li> </ul> |
| Toma de decisiones                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Un mes para tomar la decisión.</li> <li>✓ Deliberar sobre el inicio del proyecto con el consenso de toda la comunidad educativa.</li> </ul>   |
| El Sueño                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entre uno a tres meses.</li> <li>✓ Toda la comunidad sueña con el ideal de escuela que desearía “olvidando contextos limitadores” (p. 83).</li> <li>✓ Recogida de las aportaciones de todos los integrantes de la comunidad para empezar a consensuar y diseñar el modelo de centro educativo que se quiere para todos y todas.</li> </ul>  |
| Selección de Prioridades                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entre dos a tres meses.</li> <li>✓ Búsqueda de información sobre la escuela y su entorno.</li> <li>✓ Análisis cualitativo y cuantitativo relacionado con los datos anteriores.</li> <li>✓ Seleccionar los aspectos más prioritarios, como la abrir más horas el centro, formar a las familias, aprender en todos los espacios, etc.</li> </ul>  |
| Planificación de los aspectos a transformar | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entre uno y dos meses.</li> <li>✓ Planificar las actuaciones para llevar a cabo el proyecto teniendo en cuenta lo que se quiere alcanzar (sueños) y lo prioritario que pretende llevar a cabo (prioridades).</li> <li>✓ Formación de las comisiones mixtas según las prioridades.</li> <li>✓ Activa el plan de intervención según las propuestas dadas por las comisiones.</li> </ul>   |

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2. Fases para la consolidación de las comunidades de aprendizaje**

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Fase de investigación | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Innovar para mejorar. Reflexión sobre el cambio” (p. 80)</li> <li>✓ Experiencias y percepción sobre las transformaciones.</li> <li>✓ Reflexión y puesta en común de las actuaciones y experiencias llevadas a cabo como también, de sus resultados obtenidos.</li> </ul> |
| Fase de formación     | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formación requerida por las comisiones mixtas según sus necesidades durante el proceso.</li> <li>✓ Formación para todos los integrantes de la comunidad según sus necesidades o intereses.</li> </ul>   |
| Fase de evaluación    | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evaluación continua sobre el proceso de transformación del centro educativo en comunidad de aprendizaje.</li> </ul>   |

Fuente: Elaboración propia

### 3.2.6. *Aprendizaje Dialógico*

El concepto de aprendizaje dialógico fue investigado y desarrollado por CREA basándose en “teorías educativas y sociales, así como la práctica y la participación en actividades educativas” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006, p. 91). Asimismo, constituye la base para las comunidades de aprendizaje, puesto que apuesta por una igualdad educativa y social para todas las personas en la sociedad actual.

En referente a las teorías educativas y sociales, encontramos a diversos autores. Vygotsky (1979) y Mead (1990/1934), quienes defienden la idea del aprendizaje como fruto de interacción social y de la experiencia. Además, resaltan la importancia de la interacción y el diálogo para la construcción de significados y a su vez, la posibilidad de transformación social que se puede generar gracias a la reflexión, interacción con otras personas y la asimilación de actitudes. En tercer lugar, Habermas (1987) desarrolló la teoría de la acción comunicativa basada en el principio de que “todas las personas somos sujetos capaces de lenguaje y acción” (citado por Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006, p. 91), puesto que estas son capaces de entender e interpretar la realidad, pero al mismo tiempo piensan y actúan sobre ella. En cuarto lugar, Beck (1998) con su teoría de la modernización reflexiva nos muestra que “la reflexión mediante el diálogo es un elemento cada vez más determinante en nuestra sociedad y de nuestra individualidad” (citado por Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006, p. 91). Por último, Freire (1997) considera el diálogo como la clave para descubrir los porqués de los distintos aspectos mediante la reflexión y ello puede conllevar a la transformación de la realidad. Por esta razón, “la educación desde la relación dialógica para conseguir una sociedad más democrática” (Flecha y Larena, 2008, p. 27), por lo que, la escuela se ve como un espacio donde cuestionarse y reflexionar sobre esos porqués, crear conocimientos y aprendizajes, y al mismo tiempo, cambiar la realidad tanto del centro educativo como de su entorno. Para ello, el centro educativo debe promover y generar nuevas actuaciones, cambios organizativos, nuevas formas de relacionarse, actitudes, valores, etc.

Así pues, el aprendizaje dialógico se puede definir según Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006):

El que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez. (p. 92)

### 3.2.7. *Principios del aprendizaje dialógico*

Las comunidades de aprendizaje se rigen por los siete principios del aprendizaje dialógico, los cuales se aplican tanto al proceso educativo, como al currículo y a la organización de los centros educativos. Así pues, siguiendo a Flecha (2017), los principios son:

#### a) Diálogo igualitario

Un diálogo es igualitario cuando se consideran las diversas aportaciones teniendo en cuenta la validez en que son expuestas y no por las posiciones de poder de quiénes lo ejecutan.

#### b) Inteligencia cultural

“Todas las personas poseen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlo en ambientes distintos” (p. 20). Esto desmontaría las ideas impuestas por los grupos privilegiados, lo cuales consideran que sus formas de comunicación son las únicas, necesarias e inteligentes, mientras las demás no sirven para nada y son pobres. Sin embargo, se están olvidando de otras

habilidades y destrezas comunicativas, las cuales no tienen solo que aparecer por lo académico, sino que pueden ser aprendidas por la experiencia o la cooperación con otras personas.

#### c) Transformación

El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre las personas, sus entornos y los centros educativos. Al mismo tiempo, provoca transformaciones sociales y educativas en los integrantes de la comunidad.

#### d) Dimensión instrumental

El aprendizaje instrumental se basa en la adquisición de los instrumentos y herramientas esenciales que serán la base para acceder al resto de conocimientos y lograr una formación de calidad. Son, en definitiva, las competencias básicas que todo el alumnado debe obtener en su periodo de escolarización para llegar a adquirir el resto de aprendizajes, como, por ejemplo, la lectura, el lenguaje matemático, o las Tecnologías de la Información y la Comunicación. (Íñiguez, 2013, p. 1)

Por lo tanto, se debe apostar por un aprendizaje instrumental de máximos para todas y todos los miembros de la comunidad y no, por una adaptación o currículum de o para la felicidad, el cual reproduce y provoca las desigualdades sociales y educativas de la sociedad negando la oportunidad de un desarrollo integral y de ascender su nivel socioeconómico.

#### e) Creación de sentido

El aprendizaje dialógico busca poder aportar una gran variedad de posibilidades para que todas las personas puedan soñar y elegir con libertad el sentido que quieren darle tanto a su educación como a sus vidas. Para ello, se necesita que las personas interactúen y dialoguen entre ellas, aunque también deben decidirlo y dirigirse por ellas mismas, no por imposición. Debido a que, “la aportación de cada uno es diferente al resto” (p. 35), lo que conlleva a una gran diversidad y amplitud de aprendizajes y, al mismo tiempo, se crea sentido para cada uno de nosotros y nosotras.

#### f) Solidaridad

La solidaridad como manifestación de la democracia en los distintos contextos sociales y la lucha contra la exclusión y las desigualdades derivadas de la dualización social que impone “la selección de los «mejores» y la exclusión del resto” (p. 38). Por lo que, la solidaridad como valor educativo se obtiene a partir de prácticas educativas igualitarias (no de poder) y dialógicas que se deben desarrollar en las aulas y fomentarlos los educadores y las educadoras.

#### g) Igualdad de diferencias

La mentalidad de las diferencias cuando hablamos de diversidad, se nos olvida la igualdad, por lo que se crean situaciones de desigualdad. Como es en el caso de los planteamientos compensatorios, en el que se adapta por tener en cuenta los prejuicios y desigualdades de la sociedad hacia diversos colectivos, en vez de lograr la transformación.

### 3.2.8. Actuaciones educativas de éxito

Para impulsar el aprendizaje dialógico con un diálogo reflexivo, el proyecto comunidad de aprendizaje lleva a cabo una serie de actuaciones educativas de éxito, las cuales están avaladas científicamente y como nos menciona Puertas (2013), mejoran el aprendizaje y sus resultados, además, favorecen la convivencia

promoviendo valores y desarrollando lo emocional, y también, potencian la cohesión social a partir de la inclusión social y educativa de todos y todas las personas. Entre estas actuaciones de éxito encontramos: “los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, la formación de familiares, la participación educativa de la comunidad, el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y la formación pedagógica dialógica” (Instituto Natura, s.f., s/p).

Así pues, se destacarán los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la biblioteca tutorizada y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

Los grupos interactivos son agrupamientos de cuatro o cinco grupos heterogéneos (dependiendo de la ratio del aula puede variar) donde se le otorga una tarea a cada uno. Esta ha sido preparada previamente por el tutor o la tutora, aunque ha podido ser decidida por las familias o voluntarios/as. Con respecto a estas personas adultas, son los responsables de coordinar y motivar a los equipos para que trabajen de forma cooperativa. Así pues, su principal fin es “intercambiar conocimientos mediante una trama de interacciones que se establecen entre todos los participantes” (Flecha y Puigvert, 2002, p. 18). Ello conllevará a una diversidad de aprendizajes por la interacción producida al tratar sobre las diversas tareas.

Las tertulias dialógicas, se llevan a cabo partiendo de la elección por parte de los participantes (alumnado, familiares, voluntarios u otros agentes sociales), de un libro, un texto, un cuadro, etc; tras ello, cada miembro se compromete a traer para cada sesión, sus interpretaciones sobre lo que ha elegido para comentárselas al resto. De esta manera, se genera un intercambio entre aquello expuesto en la tertulia con sus propias experiencias, gustos, intereses, miedos, conocimientos, etc de la persona. Con lo que, no es necesario tener altos niveles educativos ni tampoco ser de contextos socioculturales u económicos altos, sino ganas de participación e implicación generando altas expectativas en la persona, desarrollando habilidades y destrezas comunicativas, cohesión social y mejora de la convivencia en la comunidad, construcción de nuevos aprendizajes y conocimientos, etc.

La biblioteca tutorizada es una ampliación de los espacios y tiempos de aprendizaje porque se lleva a cabo en horario extraescolar tutorizado por docentes, familiares u otros miembros de la comunidad. Además, se cambia las ideas que se tiene cuando se acude a una biblioteca porque como dice Flecha (2017), estas son “espacios para conversar en lugar de como espacios para callar” (p. 36). Se configurarán como espacios dinámicos pudiendo realizar deberes, lectura de libros, actividades, formaciones, etc. Ello conlleva al aumento de aprendizajes gracias a la interacción con distintas personas y espacios.

El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos “se fundamenta en el diálogo como herramienta que permite superar las desigualdades” (Comunidades de Aprendizaje, 2019, p. 1). Se lleva a cabo a partir de la elaboración consensuada por parte de todos los miembros de la comunidad, una serie de normas. Además, se habilitan espacios para el diálogo, se crean figuras de compañeros u otras personas como mediadores, también, se desarrolla la parte emocional. Esto es esencial porque, en muchas ocasiones, las peleas y conflictos se generan porque las personas no saben gestionar sus emociones y de ahí, parten tales comportamientos.

#### 4. OBJETIVOS DEL TRABAJO

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo general analizar y comprender experiencias de innovación educativa en educación primaria que aspiren a la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este TFG se profundizará sobre las comunidades de aprendizaje como experiencia para el desarrollo profesional del profesorado y el desarrollo social (o comunitario) de un centro de educación infantil y primaria público de la ciudad de Jerez de la Frontera (Cádiz). A partir de este, se pueden obtener otros específicos que son los siguientes:

- Analizar y comprender la concepción que posee la comunidad del centro sobre innovación y la repercusión que esta puede suponer tanto para la sociedad como el centro educativo.
- Conocer e indagar los principios básicos que llevan a cabo y promueven el centro, como su metodología, organización, apertura al contexto, convivencia, valores, roles y valor otorgado a la participación de los alumnos, docentes, familias y otras personas en sus procesos de aprendizaje y en la escuela, la atención a la diversidad, la distribución espacial y temporal del aula, etc.
- Averiguar y reflexionar sobre la concepción y valoración que posee la comunidad educativa del centro sobre las comunidades de aprendizaje.
- Conocer a los distintos sectores de la comunidad educativa del centro y del entorno social e igualmente, profundizar en la visión que poseen con respecto al centro en cuanto a la importancia concedida, las relaciones interpersonales, la involucración otorgada, el sentimiento de pertenencia, etc.

Por lo tanto, gracias a este estudio previo, se elaborará una propuesta de intervención de innovación que sea coherente con las necesidades y los intereses que presente este centro.

#### 5. CONTEXTUALIZACIÓN: CONTEXTO DE REALIZACIÓN Y DE APLICACIÓN

A lo largo del siguiente apartado, se expondrán por diferentes secciones los aspectos más relevantes y necesarios para comprender el posterior desarrollo del trabajo. Por esta razón, se empezará conociendo el contexto hasta adentrarse en el interior del colegio.

##### 5.1. Situación del contexto socioeconómico y cultural en el que se sitúa el centro

El colegio público La esperanza <sup>1</sup>se encuentra en el oeste de la ciudad de Jerez de la Frontera. Este comparte edificio y zonas comunes con un instituto, tales como los servicios, los vestuarios, el patio y el comedor, el cual anteriormente era un gimnasio. Asimismo, este instituto es el centro de referencia para el traslado del alumnado de sexto de primaria a la educación secundaria obligatoria.

En relación con el estudiantado que se matriculan en este colegio principalmente son de tres barriadas cuyos edificios se datan del año 1963. Dichas viviendas se caracterizan por ser “antiguas e inadecuadas para un normal desarrollo de convivencia y atención al estudio y trabajo. Con este tipo de viviendas el niño pasa gran parte del tiempo en la calle, donde la influencia de la misma no es la más favorable” (p. 7).

---

<sup>1</sup> Este nombre es ficticio para preservar su anonimato, aunque se denominó así porque tuvieron en varias ocasiones, el sueño de convertir su escuela en comunidad de aprendizaje. De forma que, no se puede quedar en lo que “pudo ser y no fue”. Así pues, como nos dice el refrán: La esperanza es lo último que se pierde, hay que convertir este sueño en realidad. Para ello, todas y todos sus miembros serán los protagonistas que decidirán y transformarán su escuela, su entorno y, sobre todo, sus vidas.



Al mismo tiempo, la baja natalidad que ha sido producto de la crisis y el envejecimiento de la población en estas zonas ha dado lugar a que cada año se matriculen menos alumnos y alumnas. A pesar de ello, el centro se ha ido medio estableciendo en el número de matriculaciones por la gran influencia de movimientos migratorios, ya que se les han otorgado viviendas en estas barriadas. A su vez, han llegado personas de otras partes suburbanas de Jerez, las cuales se sitúan aquí porque han tenido problemas en otras viviendas o de convivencia. No obstante, dos de estas zonas encuentran más características comunes que en el caso de la tercera barriada. Ello se debe por la ubicación y los aspectos socioeconómicos y culturales de las personas que allí viven. Por esta razón, se va a describir los aspectos más relevantes de cada una de ellas, lo cual llevará, posteriormente, a una mayor comprensión sobre la comunidad que interviene en el centro.

En primer lugar, se halla la barriada A o La Esperanza, ya que recibe el mismo nombre del centro. Esta se encuentra ubicada en la parte más alta con respecto al colegio y posee el contorno de una circunferencia donde tanto para entrar como para salir solo hay una carretera. Asimismo, esta zona es una de las peores consideradas en la ciudad por la delincuencia, la mala convivencia y las drogas. Por ello, los servicios públicos como el autobús urbano o los taxis únicamente llegan a la entrada de esta zona, por miedo a sufrir algún vandalismo. Así se ve cómo se produce el aislamiento de una parte de la población.

La mayoría de la población es de etnia gitana e inmigrante que conviven en edificios conectados entre sí por pasillos. Estas familias tienen un nivel socioeconómico bajo, ya que hay un alto índice de paro, por ello se dedican a los asuntos comentados anteriormente. Ello hace que el alumnado se encuentre “acostumbrado a convivir y conocer a delincuentes comunes, sus fechorías e incluso algunos de ellos pertenece a familias que están involucrados en estos problemas” (Proyecto de Centro, 2018, p. 8). Centrándose en su nivel cultural, también es bajo, puesto que sus estudios van desde la primaria, secundaria y algunos (aunque en pocas ocasiones) con algún grado superior.

En segundo lugar, se encuentra la barriada B que comparte muchos aspectos en común con la anterior zona. Ello se debe porque también se ubica en un lugar más aislado, ya que son unas casas de tipo unifamiliar normalmente de pequeña e irregular extensión con corrales y pequeños huertos que se levantan a orillas y a lo largo de la carretera. Para llegar al colegio, se tiene que cruzar por medio de esta y desplazarse algunos metros hasta allí. Además, “esta zona también ha sido lugar de encubrimiento de negocios “negros” (Proyecto de Centro, 2018, p.8). Es por la razón, por la que el alumnado no se extraña de estos asuntos, puesto que vive con ellos. En cuanto a su nivel socioeconómico y cultural, poseen la misma circunstancia que la zona anterior, por ello, los asuntos sociales les ayudan e intervienen.

En tercer lugar, se tiene la barriada C que es la más cercana físicamente a la escuela, pero a su vez, es la que se contrapone a las anteriores, ya que se sitúa en una parte, la cual no está aislada, sino al contrario, posee diversos caminos para su entrada y salida. Además, los niveles socioeconómicos y culturales son más elevados que con respecto a los demás, ya que la mayoría de la población tiene trabajo y su nivel de estudio se puede catalogar medio-alto. Sin embargo, su población escolar teniendo el colegio al lado, se van a otros centros, como concertados más lejanos. Por lo que, el alumnado de esta zona que se halla en el colegio son muy pocos con respecto a las otras barriadas.

## 5.2. Descripción y análisis del colegio

En este apartado, se profundizará en vinculación con los datos anteriores a la distribución de sus espacios, las líneas generales del centro y las personas que aquí participan e intervienen.

### 5.2.1. Estructura del centro

Este centro se compone por dos edificios separados, dos zonas de recreo y una gran parte ajardinada donde se encuentra el huerto escolar y la casa del portero. Esta vivienda está deshabitada por lo que las trabajadoras sociales quieren arreglar esta casa para realizar las actividades que llevan a cabo. Sin embargo, este lugar al no haberse usado desde hace tanto tiempo necesita muchas reparaciones, aunque ello también se debe porque algunas personas entran y se llevan algunas de sus partes, como tuberías, ventanas, etc.

En cuanto al edificio principal, está compuesto por tres plantas hallándose dentro: la parte administrativa, las aulas de primaria, la biblioteca, el aula de P.T., el aula de música, etc. Todas estas zonas son muy amplias y, además, se pueden encontrar una diversidad de materiales. Por ejemplo, el aula de música dispone de croma y dos lámparas para grabar al alumnado realizando distintas actividades, como lecturas de libros. También, la biblioteca, renovada recientemente, pero solo puede ser utilizada cuando alguno de los y las docentes la requiera, por lo que, aun siendo la única que se encuentra por este contexto, no tiene un horario establecido para poder ser usada por el estudiantado, familiares u otras personas. Aunque, ello podría beneficiar al desarrollo personal y cultural de las personas de estas barriadas como al igual, atraería a más sujetos a este contexto pudiéndose implicar y participar en el centro. Del mismo modo, en las aulas de primaria, las cuales son todas de amplia extensión y se distribuyen de la misma forma excepto en el aula de primero, puesto que el alumnado se encuentra por filas al contrario que el resto de clases que están organizadas en mesas grupales. En cuanto a los recursos que se hallan en las aulas, se disponen de pizarras digitales y analógicas, materiales estructurados<sup>2</sup> proporcionado por editoriales, como, por ejemplo, cuerpos geométricos de plástico o instrumentos de medidas. Igualmente, se dispone de materiales no estructurados, aunque se hallan en menos aulas. Asimismo, en algunas clases, se encuentran recursos que otras no poseen. Una muestra de ello es una pequeña biblioteca en 2º y los portátiles proporcionados por la Junta de Andalucía en las aulas de 5º y 6º, aunque no funcionan muy bien y se tienen que estar arreglando constantemente.

Así pues, aun disponiéndose de esta diversidad de materiales, ello no quiere decir que todos se utilicen, ya que depende de la metodología que lleve el profesor o profesora a cabo. De forma que, muchos de estos recursos se quedan olvidados en las estanterías o armarios. Aunque, hay otros/as docentes que sí los usan, como los manipulativos para que su alumnado pueda alcanzar una mayor comprensión de los conocimientos que se dan porque, como nos dice Saramago (citado por Alsina, 2011):

Para que el cerebro de la cabeza supiese lo que era una piedra, fue necesario que los dedos la tocaran, sintiesen su aspereza, el peso y la densidad, fue necesario que se hiriesen con ella. Sólo mucho tiempo después, el cerebro comprendió que de aquel pedazo de roca se podría hacer una cosa a la que llamaría puñal. (p. 15)

---

<sup>2</sup> Cascallana (2002) clasificó los materiales en dos categorías: no estructurado y estructurado. En cuanto al material no estructurado es cualquier objeto cogido del entorno del niño o niña, el cual no ha sido diseñado con un fin educativo, mientras que el estructurado sí ha sido elaborado con un fin educativo.

Respecto al segundo edificio, se ubican las tres aulas de infantil, el aula de psicomotricidad, los servicios y un pequeño almacén. Junto a ello, se encuentra un antiguo trastero que se utiliza para guardar las herramientas y materiales para el huerto.

### *5.2.2. Líneas generales de actuación pedagógica*

En cuanto a las líneas generales de actuación pedagógica de esta escuela, el Proyecto de Centro (2018) lo divide en las siguientes secciones: “Pedagogía y didáctica, convivencia y valores, organización, para el alumnado, para la familia, para el profesorado, para la Comunidad Educativa y para sectores sociales u organismos próximos al Centro” (pp. 29-37). Así pues, se quiere comentar los aspectos más relevantes de cada uno, aunque en este apartado solo se centrará en los tres primeros porque los demás se pondrán como otros puntos fuera de este.

Respecto a la sección Pedagógica y Didáctica cabe resaltar la perspectiva de atención a la diversidad. Se fomenta “las capacidades individuales, garantizando la igualdad de oportunidades y estableciendo las medidas organizativas y curriculares precisas, que favorezcan la inclusión (apoyos y refuerzos en el aula) y el trabajo en grupo (grupos cooperativos, grupos interactivos y tertulias dialógicas)” (p. 29). En conexión a esto último, lo concreta más detalladamente, estableciendo que esos agrupamientos del alumnado son para favorecer el éxito escolar y la inclusión, por lo que la metodología llevada a cabo debe “contribuir a que el alumnado trabaje cooperativamente en diferentes contextos de aprendizaje” (p. 104). Sin embargo, en el Plan de Atención a la Diversidad (Anexo 1) dentro de este proyecto, aparece que la atención a la diversidad se realiza en el aula específica de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL). Esto se contrapone con lo expuesto anteriormente, ya que no se estaría incluyendo al alumnado en el aula porque se le está diseñando un programa específico. Además, llevándolo a otra clase, conque inclusión y trabajo en grupo o de forma cooperativa no se estaría produciendo.

En esta sección se menciona también, la incorporación de metodologías innovadoras, la línea de este trabajo, aunque se pretende unificar en una, tomando como principios lo expuesto en: el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos, las inteligencias múltiples, las tareas, las competencias y los procesos cognitivos, y ello lo muestra en el siguiente esquema (Anexo 2). No obstante, posteriormente se argumenta que esta metodología deberá prestar atención y reforzar “las áreas instrumentales de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera y Matemáticas” (Proyecto de Centro, 2018, p. 96) y, además, se deberán de poner en “las horas más tempranas de la mañana en la medida de lo posible” (Proyecto de Centro, 2018, p. 99). Por lo cual, se contradice con los principios que se han elegido, ya que primeramente solo se centran en tres áreas dándole menos valor al resto y a su vez, se compartimentan los contenidos sin poder producirse ninguna vinculación entre ellos. Además, se concreta un tiempo determinado, por lo que la flexibilidad de horarios que se necesita tanto para el desarrollo de algunas metodologías, pero más importante aún, para los ritmos de aprendizaje y la propia construcción del aprendizaje por parte del alumnado, se olvida. Esta centralidad hacia estas tres áreas proviene de los bajos resultados que ha obtenido el colegio en comparación con las calificaciones generales de esta provincia y nuestra comunidad autónoma a partir de las evaluaciones externas, lo cual veremos más adelante. Por último, dentro de esta sección, se redacta que el colegio “estará abierto a innovaciones educativas” (Proyecto de Centro, 2018, p. 29). Así pues, encontramos diversos planes y proyectos (Anexo 3)

que han sido elegidos de los que ofrece la Junta de Andalucía, siendo uno solamente presentado por el centro, más concretamente por su AMPA denominado Proyecto Multicultural. No obstante, también aparece que, dentro de estas innovaciones, se han incorporado las “actuaciones de éxito de manera habitual (como las tertulias dialógicas y los grupos interactivos)” (Proyecto de Centro, 2018, p. 30), aunque esto no se produce en todas las clases ni de manera constante, ya que, en el caso de la tertulia, solo se realiza los viernes a primera hora en el aula de 5º de primaria, mientras que los grupos interactivos se lleva a cabo en tres clases de todo el colegio (3 años- infantil, 2º y 5º de primaria) y de manera esporádica.

En segundo lugar, se encuentra la parte de Convivencia y Valores que ha sido uno de los aspectos donde más se ha incidido en el centro porque se quiere crear “un clima de convivencia apropiado (...) entre los miembros de la Comunidad Educativa” (Proyecto de Centro, 2018, p. 30). Por este motivo, a principios de este curso escolar, el colegio realizó una asamblea para decidir su marco normativo y para ello, se involucraron algunas familias, estudiantes, docentes y equipo directivo. Como resultado, se obtuvo un panel (Anexo 4) en el cual se exponen las normas divididas en tres cuadros: familias, aula y centro. En cuanto a esto, si lo analizamos un poco se descubre que:

1. Las familias poseen el menor número de normas elaboradas por ellos con respecto a los otros dos, ya que solo se muestran tres. Además, se les otorgan una visión externa y de obligación, porque como se aprecia en el panel: “Las familias deben asistir a las reuniones y tutorías del centro” o “La familia interviene en conflictos exclusivamente para avisar al profesorado”. Con esto, se refiere a que ese “deben” carga toda la responsabilidad en estos miembros sin producirse una propia autocrítica ni tanto en este cuadro como en los otros. Ello mismo se refleja en la persona en la que se conjuga el verbo, puesto que aparece en tercera persona del singular (él) dándole una perspectiva de lejanía a las familias, en vez de utilizarse la primera persona del plural (nosotros) incluyendo y reflejando las normas que estas propias han dicho. Del mismo modo, se muestra el término “exclusivamente”, el cual indica una imposición por parte de la escuela, en vez de una invitación o apertura de esta hacia las familias.

2. La parte de aula hace referencia a la manera en que el alumnado debe estar en la clase y por ello, hay normas como respetar las diferentes culturas, el turno de palabra, a los compañeros/as, docentes, etc, y al mismo tiempo, se muestran formuladas en positivo, lo que genera un mayor acercamiento hacia estas, ya que no reciben desde el primer momento un “no” por imposición. A pesar de ello, estos ítems sucediendo también en otros espacios del centro y por otros miembros, se restringe únicamente para los estudiantes que se encuentran dentro de las aulas. Del mismo modo, el uso del verbo sigue indicando una visión externa, puesto que se expone en infinitivo, en vez de partir de los propios educandos con el pronombre nosotros o la conjugación de la primera persona del plural. Además, hay una norma que llama la atención porque dice “trabajar sentados y en silencio cuando sea necesario”, lo cual en algunas ocasiones si se debe cumplir, pero también se debería escribir lo contrario, es decir, trabajamos teniendo un papel activo y dialogando con el resto de compañeros y compañeras.

3. La parte de centro expone una serie de ítems que, en muchas ocasiones, apela más a la figura del alumno o alumna que a los otros miembros del centro, ya que como se menciona en este panel, “El alumnado debe tirar los papeles, envases y restos de bocadillo a las papeleras”, “no ocupar todo el patio jugando al fútbol”

o “ser puntuales”. Así pues, se ve como no se produce una autorreflexión del propio colegio mostrando lo que puede cumplir y ofrecer este. Asimismo, el uso de los verbos lo sigue demostrando como en anteriores ocasiones, ya que aparecen infinitivos y “debe”.

En tercer lugar, se muestra la sección Organización, la cual argumenta que se pretende potenciar la apertura de la escuela poniéndola al servicio de la comunidad para que intervengan y participen “las familias, el profesorado, el alumnado y el personal no docente” (Proyecto de Centro, 2018, p. 30). Entonces, desde el centro se desea un sentimiento e implicación de la comunidad, incluso lo están intentando a través de las distintas actuaciones que ofrecen, pero a su vez, se están encontrando con diversos obstáculos que se comentarán más adelante. Aunque, en esta sección, salta a la vista el último punto porque dicen que “se facilitarán todos los mecanismos necesarios para fomentar la autoevaluación tanto del profesorado como del alumnado” (Proyecto de Centro, 2018, p. 30), lo cual es importante para seguir mejorando y progresando, pero lo reducen únicamente para estas dos figuras con lo que descartan a los otros miembros y, además, en la vida cotidiana del centro, no se realizan estas autoevaluaciones que ya lo veremos en otros apartados.

### *5.2.3. Equipo directivo y profesorado*

El centro es de una sola línea contando con seis unidades de primaria, tres de infantil y una unidad de Apoyo a la Integración. Por esta razón, se encuentra seis docentes para primaria y tres maestras para infantil siendo el profesor de 5º de primaria el que ejerce de director. Además, hay cuatro profesores para las especialidades siendo el de educación física, el subdirector del colegio. A su vez, tres profesoras componen la unidad de Apoyo de Integración, ya que una es de Pedagogía Terapéutica (PT), la otra de Audición y Lenguaje (AL) y la tercera de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

No obstante, desde el colegio se pide más personal docente por considerarse el colegio, aunque no legalmente, como compensatorio. Con ello hace mención a que, desde hace pocos años, se perdió la compensatoria, lo que nos advierte desde el Proyecto de Centro (2018) que no pueden “atender adecuadamente a un alumnado en riesgo socio-educativo, proveniente de un sector de la población en exclusión social o en riesgo de estarlo, con altos índices de pobreza” (p. 16) y a su vez, ha perdido plantilla docente, puesto que con el profesor o la profesora que mandan de la compensatoria aumentaba.

En cuanto a la cultura de trabajo docente, el Proyecto de Centro (2018), pretende una mayor coordinación para la planificación de las programaciones de aula, la puesta en práctica de una metodología activa y participativa partiendo de los propios intereses de los educandos, la participación en proyectos de formación, incluso, una mayor vinculación entre el profesorado de infantil, primaria y secundaria (pp. 34-35). Pero esto no suele ser así en cuanto al profesorado de primaria, debido a que solo hay una mayor coordinación entre el tercer ciclo y dos docentes de 4º y 2º para algunas actividades o formaciones de centro. Una muestra de ello es lo que está sucediendo con el actual curso ofrecido por el CEP sobre las TIC, el cual le han otorgado una instrucción sobre estas, pero al no haberla visto ni reflexionado con su propia práctica o con otros compañeros/as, algunos docentes no lo llevan a cabo, como 1º y 3º o en cambio, otros le piden ayuda al docente de 4º que le encanta todo lo relacionado sobre las tecnologías y este se ofrece, pero si no estuviera esta persona ni la actitud de algunos docentes para aprender sobre las TIC, no se podría llevar a cabo. No obstante, en comparación con infantil, no se aprecia esa cooperación y planificación conjunta en el profesorado de primaria

para las programaciones de aula, la cohesión y participación de las familias en las aulas, la salida del alumnado a otras clases teniendo libertad y apertura, las metodologías siendo trabajar por proyectos únicamente desarrollada por estas maestras de infantil, aunque esta se ofrezca para todos y todas en su Proyecto de Centro. Ello se debe a que los docentes de primaria se organizan de formas distintas, a pesar de ello, sí podemos encontrar algunas características comunes entre el tercer ciclo y los cursos de 2º y 4º.

Por último, la coordinación de esta escuela con el instituto se lleva más a cabo por medio de los equipos directivos, coincidiendo que en el caso de este colegio también son los docentes de los últimos cursos, por lo que son más cercano a ello. Aunque, la poca implicación del resto también se deba a esa interinidad de la mayor parte del profesorado, puesto que cada año se va renovando y esto dificulta mucho.

#### *5.2.4. Alumnado*

El centro atiende a una ratio de 112 alumnos que se distribuyen normalmente entre doce a quince alumnos y alumnas por clase, siendo en algún caso excepcional dieciocho. La mayoría de estos son de etnia gitana o de diversos países por cuenta de la inmigración (Anexo 5). Por esta razón, han decidido replantear “el Proyecto Educativo como un proyecto inclusivo y multiculturalidad” (Proyecto de Centro, 2018, p.14). Además, reflejan comportamientos similares con los de la población de la zona, como poco autocontrol, no cumplir normas, etc. Así pues, estas actitudes se convierten en “un freno para el trabajo en el aula” (p. 14) y para “el desarrollo y la ejecución del currículo” (p.14), puesto que “se van muchas sesiones en resolver problemas que surgen a diario” (p.14). Así pues, quieren ir corrigiendo y reduciendo estos problemas a través del Plan de Convivencia donde una de sus iniciativas ha sido el panel con el marco normativo que dijimos anteriormente. En segundo lugar, tenemos el absentismo donde se da mayormente en el primer ciclo de primaria, aunque no en altos índices (Anexo 6). En tercer lugar, estos niños y niñas presentan unas necesidades básicas, como es el tema de la alimentación. Por ello, de las 73 plazas que hay de comedor, se encuentren 76 usuarios, los cuales se encuentran en su mayoría bonificados al 100% porque son las únicas comidas que recibirían al cabo del día. Así pues, en el caso de otros recursos, ocurre lo mismo pudiéndolos encontrar o jugar únicamente en el colegio, como son libros, juguetes, ordenadores, etc.

Respecto a lo académico, comenta el Proyecto de Centro (2018), que, a través de un estudio y análisis realizado mediante entrevistas, acción tutorial, expedientes de los alumnos y alumnas y algunos datos del Séneca, encontramos que hay un desfase escolar-curricular importante como también un bajo rendimiento por parte de los educandos, lo cual se reflejan en los gráficos (Anexo 7) basados en la idoneidad, donde se compara cada curso de primaria de este colegio con las calificaciones generales obtenidas por toda la provincia de Cádiz y de Andalucía, siendo en el caso de La esperanza, muy por debajo de la media con respecto a las otras. Además, se tiene en cuenta la tasa de promoción, pero solo incidiendo en 2º, 4º y 6º. Esta marca una mayor estabilidad en comparación con las calificaciones de Cádiz y Andalucía, aunque se produce una pequeña bajada en 4º. Asimismo, se toma en cuenta las asignaturas no superadas en cada uno de los cursos teniendo como ítem 4 asignaturas o más para los cursos de 5º, 4º, 2º y 6º turnándose entre los años del 2014 al 2017. Al mismo tiempo, este estudio también revela que lo anterior sucede porque hay un número considerable de alumnado que presenta necesidades específicas educativas (NEE), aunque mucho más con necesidades de refuerzo

educativo y apoyo educativo, los cuales reciben la atención de la unidad de Apoyo de Integración del centro (PT, AL Y ATAL).

#### 5.2.5. *Familias*

Las familias de los educandos provienen de las barriadas mencionadas donde algunas de ellas han sido antiguos alumnos y alumnas del centro, aunque va en aumento, las familias de origen inmigrante. Estas, como se indica en el Proyecto de Centro (2018), hay un número elevado de “familias desestructuradas” (p. 9) por diversos motivos, como “separaciones de padres, conflictividad por motivos de drogas o delincuencia, conflictos familiares de malos tratos, abandono, alcoholismo, etc” (p. 9). Además, tienen muy pocos recursos, por esta razón, el alumnado no trae “el material necesario al centro” (p. 9) como tampoco poseen de formación en cuanto a disciplina, valores, hábitos de higiene y otros temas que se tratan en el colegio.

A pesar de ello, no ven el colegio como un servicio que lo tienen a su disposición, ya que hay un bajo interés y participación de las familias que vienen al centro donde “la mayor parte de los contactos se hacen a través de las madres, las cuales juegan el papel de amas de casa y de protectora de los hijos ante los padres” (p. 9). Del mismo modo, poseen una baja consideración hacia la figura docente, ya que como se explica en el Proyecto de Centro (2018), debido a que cuando ellos estaban en el colegio vieron y creyeron que este nos les aportaba nada para “conseguir estabilidad en la vida” (p. 9). Además, por los problemas sociales que viven cada día, pues toman posiciones en contra de lo que más cerca tienen y conviven, es decir, la escuela. Ello provoca que esos ideales se los transmitan o muestren con sus comportamientos, a los alumnos y alumnas.

No obstante, también hay que recalcar que existen varias madres, las cuales forman el AMPA que ayudan, proponen y se encargan de lo necesario en el centro. Por ejemplo, en los canales para conocer la escuela a otras personas, estas madres junto con el director utilizan la red social Facebook para publicar fotos y vídeos sobre lo que llevan a cabo. También, han propuesto el Proyecto de Multiculturalidad por esa diversidad cultural que se hace cada vez más latente en el centro. Incluso, ayudan económicamente vendiendo objetos que lo elaboran ellas mismas para recoger dinero y dárselo al alumnado o al centro en el caso de alguna actividad o excursión. Aunque, todo ello puede terminar cuando los hijos o hijas de este grupo de madres vayan pasando a otras instituciones escolares (instituto), como ha sucedido en el caso de una madre. Por este motivo, desde el centro se están proponiendo que las familias tengan una participación más activa, formen parte de la vida escolar, favorezcan el clima de la escuela, etc.

#### 5.2.6. *Otros agentes que intervienen*

Así pues, hay una voluntaria del proyecto de huerto escolar, dos trabajadoras sociales, el portero, una monitora escolar y algunas entidades vinculadas al centro, como Caritas Parroquia La esperanza, Secretariado Gitano, Fundación Don Bosco, Fundación La Salle, CEAIN, etc.

Con respecto a la voluntaria, es una mujer de sesenta y seis años, la cual le apasiona el huerto y todo lo relacionado con la naturaleza, por ello se vino al centro como voluntaria creándose un personaje llamado “Beli la hortelana”. Gracias a este, consiguió que el colegio y su exterior se implicará en el huerto, como la participación de las familias, no solo las madres, también tíos, abuelos, abuelas, vecinos, etc, para montar la valla, los bancales o cuidar el huerto durante las vacaciones de verano. También, los docentes junto a los educandos sembraban distintas plantas y todo ello, terminaba con una recogida de alimentos repartiéndose

entre las familias o celebrando una gran convivencia en el colegio. Sin embargo, esta mujer se quiere retirar, con lo cual, las actuaciones y movilizaciones por parte de la comunidad han ido descendiendo hasta tal punto que el huerto se encuentra con muchas hierbas, algunas clases ya no colaboran y la participación de las familias no existe.

En cuanto a las trabajadoras sociales, están impulsando a que los niños y niñas vayan al centro algunos días por la tarde de forma voluntaria para que puedan tener un sitio donde hablar entre ellos y con la trabajadora sobre diversos temas. Ello se ha denominado “La reflexión”. Asimismo, lo realizan los lunes por las mañanas con algunas madres denominado “El café de los lunes”, el cual comenzó tratando los temas emocionales, pero posteriormente se dieron cuenta de que las familias de otros países no comprendían por cuenta del idioma, así que lo abrieron para comentar sobre lo que ellas quisieran y de esta manera, estas madres podían ir aprendiendo el castellano, pero no solo eso, sino que hay un intercambio entre culturas, lo que provoca que la convivencia mejore y aprendan unas de otras, a pesar de ello, el número de participación es muy bajo y únicamente van madres.

### **5.3. Justificación de por qué esta propuesta en este contexto**

Tras el sentimiento de comunidad, hay un traspaso del yo hacia el nosotros realizando todo lo posible por cada uno de los sujetos que lo conforman y de esta forma, sus voces comienzan a ser escuchadas y hacen que la realidad se transforme. Sin embargo, en este contexto hay una carencia de sentimiento de pertenencia impuesto, por la ciudad, debido a la mala reputación que tienen las barriadas adyacentes al centro. Prueba de ello son las despectivas expresiones que muchos ciudadanos usan para referirse a esta zona. Este pensamiento también se extiende a las actuaciones que allí se llevan a cabo, como por ejemplo la antigüedad y dejadez de las viviendas de la zona, así como el aislamiento que sufren debido a la única vía de acceso con la que cuenta para entrar y salir. A esto se le suma, el pudor que presentan muchos de los vecinos/as a la hora de reconocer que viven allí, puesto que tienen miedo de que se les asigne connotaciones negativas.

De forma que, si únicamente por la ubicación geográfica se está etiquetando a una persona de manera negativa, estas se lo acaban creyendo y actuando en consecuencia. Por este motivo, desarrollan “estrategias de resistencia” (Vázquez-Recio y López-Gil, 2018, p. 16), como el desprecio o la muestra de poco interés hacia lo que sea externo, más concretamente, hacia las instituciones educativas. Debido a que, han visto y vivido que, su paso por la escuela, no le ha otorgado ni aportado una estabilidad para su vida. Con lo que, no sienten la necesidad de implicarse en el centro y del mismo modo, se lo transmiten a las y los educandos. Aunque, por sí solos, también se dan cuenta de que lo dado en la escuela, no les vale para su vida en la calle.

Así pues, este centro se halla en un entorno donde su población sufre desigualdades sociales, tienen problemas de convivencia y delincuencia. A esto se le suma, la escasa implicación directa de las familias y comunidad que presenta la escuela, así como los bajos niveles educativos del alumnado, altos índices de abandono cuando pasan al instituto, mala consideración por parte de la ciudad, etc. Estas pueden ser las causas de la escasez de voluntariado o ser un lugar de prácticas curriculares de quienes estudian los grados en educación infantil y primaria.

Es por esto, por lo que el centro debe abrirse aún más y convertirse en una herramienta a disposición de su comunidad, siendo esta misma la que decida y reflexione dialógicamente (no con violencia) sobre su



transformación, como la organización del centro, el uso de metodologías más activas y participativas, el uso de los recursos, el trato de los espacios, no solo del aula, las formaciones para todos sus miembros, etc. De esta manera, la comunidad se identificará con lo que se realiza en la escuela y así la tomarán suya (sentimiento de comunidad), por lo que la implicación y dedicación será mayor. Esta transformación afectaría tanto a sus miembros como al entorno, lo que provocaría el desarrollo social y profesional de sus integrantes. De esta forma, la educación lograría reducir las desigualdades sociales, culturales y económicas. También, otorgaría una igualdad de oportunidades para todos, un valor y enriquecimiento de la diversidad, unas capacidades para enfrentarse a la sociedad tan compleja que tenemos actualmente, etc.

Por estos motivos, en este TFG se presenta como propuesta, una formación sobre qué son las comunidades de aprendizaje, cómo funcionan y su importancia para esta comunidad, entorno y escuela. Al mismo tiempo, se vincula con el interés e iniciativa generada en este curso escolar por funcionar como comunidad de aprendizaje. Sin embargo, por no haber recibido formación, no saber implantar algunas de las actuaciones educativas de éxito, no dejarlas de forma sistemática, la interinidad de las y los docentes y por otras circunstancias, no se ha establecido.

## **6. DISEÑO METODOLÓGICO POR EL QUE SE OPTA<sup>3</sup>**

### **6.1. Reflexión sobre el estudio**

#### *6.1.1. ¿Por qué la elección de esta línea?*

Durante el periodo de selección de líneas decidí optar por “Diseño de un proyecto de innovación en Educación Primaria” debido a que, la innovación en educación la considero esencial para transformar esas ideas y acciones que se han provocado y reproducido desigualdades sociales y educativas tanto en las anteriores como nuevas generaciones y, si no hacemos nada, en las futuras también sucederán. Aunque, profundizando sobre una experiencia de innovación denominada comunidades de aprendizaje. Mi inquietud sobre las comunidades de aprendizaje aparece por mi permanencia en las prácticas y un voluntariado en colegios considerados como tales, en los cuales pude llevar a cabo diversas actuaciones educativas de éxito, recibir formación conjunta junto a otros miembros de la comunidad e incluso, estar dentro de distintas comisiones, como el huerto o la fase del sueño. Ello provocó en mí, que ahora mismo, sienta la responsabilidad y el deseo de contagiar esas ilusiones y sueños a otras personas para que puedan ver y vivir cómo la comunidad es parte de la escuela, puesto que esta es de y para todas y todos sus miembros, por lo que se forma, a través de sus sueños, el ideal de centro educativo que estas desean generando una transformación social y educativa tanto para el centro como su contexto.

En consecuencia, quise diseñar el proyecto de innovación que se propone en la línea, en un colegio que pretendiera o se estuviera iniciando en las comunidades de aprendizaje para poder ver el inicio de esa transformación y poder ayudarle en lo que supiera. Ello lo encontré en el centro La Esperanza de Jerez de la Frontera (Cádiz), el cual, desde hace varios años, están intentando empezar el modelo comunidad de aprendizaje, pero no saben cómo hacerlo y, además, han tenido diversos obstáculos. Así que, desde finales de

---

<sup>3</sup> Durante este apartado, debido al carácter práctico hay cambios de estilo, de escritura y de persona para adecuarse a las necesidades de la narración.

febrero hasta principios de mayo, he podido acudir al colegio dos días a la semana (martes y viernes) para poder recoger información sobre mi estudio y así, posteriormente, elaborar mi propuesta. En cuanto a esta recogida de información, me he basado en una representación de los miembros de la comunidad, es decir, alumnado, profesorado, equipo directivo, familias y otros agentes sociales (trabajadora social y voluntaria del huerto), ya que, en las comunidades de aprendizaje, todos y todas, son protagonistas y con liderazgo democrático para decidir que sucede en su escuela.

#### *6.1.2. ¿Cuáles han sido las cuestiones de indagación de este estudio?*

Antes de exponer estas cuestiones, es importante destacar que este estudio trata sobre una realidad social, la cual posee su propia idiosincrasia con respecto a las demás, pero que, a su vez, va cambiando por la fluidez de personas que van pasando por este espacio. La finalidad, por tanto, no será comprobar ni demostrar nada, ya que sería inútil intentar generalizar lo que aquí se realice en otros contextos. Así pues, no se realizarán hipótesis, sino elaboraré cuestiones de indagación, las cuales ayudarán a encauzar mi estudio.

Así que, se han elaborado cinco tablas con estas cuestiones de indagación representando cada una de ellas a los distintos miembros de esta comunidad (Anexo 9). No obstante, se incide en el término innovación y sus repercusiones tanto en la sociedad actual como en este centro, puesto que para el profesorado y el equipo directivo se reflejan estos términos en las preguntas tal cual, mientras que, al resto de la comunidad, no se encuentra de esta manera. Esto se debe porque al profesorado y al equipo directivo, quiero saber qué entienden sobre innovación, por lo que obtendré si lo relacionan con la educación, sus prácticas docentes y a su vez, si ello conlleva beneficios y repercusiones para la sociedad y esta escuela. Mientras que, al resto de la comunidad, me centraré en la innovación educativa, pero en vez de cuestionarlo así, consideré que puede ser más comprensible si se parte desde sus propias experiencias educativas de la etapa primaria en relación a las familias, voluntaria y trabajadora social, hasta llegar a las actuales para conocer si creen que se han producido cambios. Asimismo, debo tener en cuenta el enfoque de sus mejoras y finalidades, como al igual, si estas son coherentes y se vinculan con las áreas de conocimiento que convergen en educación.

#### *6.1.3. ¿Qué metodología vamos a emplear?*

El trabajo se basa en una metodología cualitativa donde su principal finalidad es “comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 259). Para ello, es necesario implicarse en el contexto social, por lo que no sirve un estudio descontextualizado o superficial, sin tener en cuenta “los significados que los sujetos ofrecen de sus propias experiencias” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 62). Asimismo, tampoco se puede analizar a una sola persona y pretender que todas las demás sean idénticamente iguales, puesto que ese mismo individuo, nos advertía Aristóteles (1973 citado por Martínez, 2006) que “el ser no se da a nunca a nadie en su totalidad” (p. 125), es decir, que las personas podemos cambiar según el tiempo, el espacio o junto a las otras personas que estemos. De ahí que, “las realidades humanas, son poliédricas (tienen muchas caras) y solo captamos en un momento dado, algunas de ellas” (Martínez, 2006, p. 125).

Así pues, la selección del centro La Esperanza se debió por los motivos expuestos anteriormente, pero también, por la ayuda de mi tutora y un profesor de la universidad. Este me comentó el nuevo intento de este colegio por funcionar como comunidad de aprendizaje, ya que, en años anteriores, han tenido y sufrido diversas

dificultades para establecerlo. Tras ello, me dio el correo electrónico del centro y me puse en contacto con el director. De esta manera, antes de la entrada en el escenario, seguí una serie de criterios éticos, comenzando por la negociación, puesto que en el correo (Anexo 8) que le mandé, le informaba de quién era, cómo había accedido a su correo electrónico, el trabajo que quería realizar en este TFG y mi pretensión de llevarlo allí a cabo. Aunque, le garantizaba en todo momento, una total confidencialidad, es decir, todo lo recogido se quedaría en el anonimato. Asimismo, consideré que no iba a ir únicamente para recoger información, por ello, me ofrecí voluntariamente a ayudar e implicarme en todo lo que fuera necesario. Gracias a ello, he podido conocer más al centro, a todos sus miembros y a los distintos contextos, por lo que mi estudio se ha enriquecido y obtenido un compromiso de conocimiento. Desde mi entrada en el centro, toda la comunidad me brindó su colaboración. Al mismo tiempo, les comenté que mi trabajo no pretendía en ningún momento juzgar a ninguno de sus miembros siguiendo así los criterios de imparcialidad y equidad, ya que solo quería recabar información para mi estudio y ayudarles en lo fuera necesario.

#### *6.1.4. ¿Cuáles son los informantes y cómo los encontramos para la recogida de información?*

Con respecto a los criterios de selección de los miembros de la comunidad educativa, estos fueron principalmente, la accesibilidad a la información que el trabajo necesita y un clima de confianza. Por lo tanto, se seleccionaron:

- Tres docentes de 2º, 4º y 6º curso, junto con el tutor de 5º, que también es el director del centro.
- Alumnado de 4º, 5º y 6º de primaria.
- Voluntariado: responsable del huerto.
- Familiares: Cuatro madres.
- Trabajadora social.

Para la recogida de información, me he ajustado a los tiempos y espacios de los informantes para no interrumpir sus dinámicas de trabajo. En primer lugar, lo llevé a cabo con el director organizándolo en su despacho y teniéndolo que elaborarlo en dos días distintos, ya que no disponía de mucho tiempo. En segundo lugar, me puse en contacto con los docentes, aunque, un aspecto importante a destacar era el nerviosismo que presentaban cuando iban a comenzar, incluso pidiéndome la hoja de preguntas para poder preparárselas un poco. No obstante, en todo momento, les recordaba el anonimato que tendrían y mi compromiso de confidencialidad. Así que, en el transcurso de las entrevistas se relajaban, se olvidaban de la grabadora, la cual previamente les preguntaba, y se sentían más cómodos. En tercer lugar, para el alumnado dispuse de libertad en las aulas para explicar sobre lo que iba a realizar, además, los tutores de estas aulas eran los que previamente había entrevistado, conque no me pusieron ningún impedimento con los cuestionarios. Por lo que, en media mañana de un mismo día, se realizaron todos los cuestionarios. En cuarto lugar, las familias y la trabajadora social pude elaborarlo el mismo día, aunque a horas distintas. Ello se debió por la actuación que organiza la trabajadora, así pues, les pregunté y planificamos las entrevistas. Sin embargo, en relación con las familias, no querían realizar las entrevistas de manera individual, por lo que les ofrecí elaborarlas en grupo y les encantó. Es importante mencionar que esta entrevista fue muchísimo mejor de que si hubiera sido por solitario, ya que las aportaciones de cada una de estas madres con sus reflexiones y momentos divertidos fueron increíbles. Por último, la voluntaria del huerto tuve que contactar con ella para planificar el encuentro, esto se debe a que esta mujer no viene todas las semanas porque no se encuentra con fuerzas para seguir con las labores del huerto.

Para finalizar, algunas dificultades y aspectos a destacar que se encontraron durante la recolección de datos fue el nerviosismo por parte de algunos miembros, excepto en el alumnado, y también, los cortes en algunas de las grabaciones por la venida e ida de los educandos a las aulas u otras zonas de la escuela.

#### *6.1.5. ¿Qué técnicas e instrumentos de recogida de información hemos seleccionado?*

Para recabar los datos necesarios para el estudio, he utilizado distintas estrategias. Cada una de ellas me ha ofrecido y aportado la información necesaria para resolver las cuestiones de indagación que me planteaba. A continuación, muestro las estrategias que he utilizado:

- Observación: En el proceso de estudio, utilicé la observación directa para profundizar en algunos aspectos de mi trabajo. De esta forma, recopilé nuevos datos pudiendo contrastarlos con los obtenidos en otros instrumentos y técnicas. Así, pude alcanzar una mayor comprensión sobre estos en primera persona. Estas observaciones han sido realizadas durante un total de veinte sesiones en distintos intervalos y a los distintos miembros de la comunidad (Anexo 10). Tras ello, las informaciones obtenidas se han expuesto en mi cuaderno de campo.

- Entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales: Para obtener los datos del profesorado, director, voluntaria, familias y trabajadora social se han llevado a cabo siete entrevistas semiestructuradas (Anexo 11), formadas por una variedad de preguntas divididas por temas relacionados con las cuestiones de indagación. Aunque a la hora de la realización, se improvisaron otras preguntas dependiendo de los comentarios de los informantes. Gracias a ello, se obtuvieron sus ideas y, además, las razones de sus comportamientos, acciones y práctica. También, se han tenido en cuenta las conversaciones informales con los distintos miembros de la comunidad. Tras cada una, las informaciones obtenidas se han recogido en mi cuaderno de campo.

- Cuestionarios semicerrados: Para conocer los puntos de vista del alumnado de cuarto, quinto y sexto, se ha elaborado un total de 38 cuestionarios (Anexo 12), los cuales contienen preguntas tanto abiertas como cerradas. De esta forma, se da la posibilidad de expresarse con libertad sobre los temas expuestos y al mismo tiempo, profundizar sobre algunos aspectos de este trabajo.

- Cuaderno de campo: Esta herramienta me ha acompañado desde el primer día, puesto que en ella he reflejado tanto las observaciones directas, las conversaciones informales como otros aspectos que me llamaban la atención. Una muestra de ello son los comportamientos de los informantes, la manera en que se llevaban algunas actuaciones de éxito, descripción de algunas personas, sentimientos, lugares, etc.

- Revisión de material aportado por el centro y documentación bibliográfica: Esta estrategia se ha utilizado con el objetivo de conocer la información que fundamenta y justifica nuestras actuaciones. Para ello, nos hemos basado en una diversidad de fuentes (se pueden ver en referencias bibliográficas), así como en los documentos y recursos aportados por el centro educativo siendo estos, el Plan de Centro (2018), el cual nos ha servido para profundizar sobre las líneas generales del centro, así como las características de los contextos y sus comunidades, y, además, un panel con las normas del centro.

Tabla 8. Estrategias utilizadas para el trabajo.

| Estrategias utilizadas               | ¿Cuántas se realizaron y a quiénes?   | ¿Con que intención?   |
|--------------------------------------|---|---|
| <b>Observación</b>                   | 20 sesiones a:<br>Observación sobre la escuela, los contextos y su comunidad educativa.                                       | - Analizar los aspectos expuestos en el guion de observación (Anexo 10. Guion de observación).<br>- Observar nuevos aspectos que no se han prestado atención con anterioridad.<br>- Contrastar estas informaciones con los datos obtenidos en otras técnicas e instrumentos.    |
| <b>Entrevistas semiestructuradas</b> | 7 entrevistas a:<br>Docentes de 2º, 4º y 6º<br>Director<br>Familias (4 madres)<br>Voluntaria del huerto<br>Trabajadora social | - Conocer las visiones de los informantes sobre las preguntas formuladas.<br>- Contrastar las informaciones obtenidas con los fundamentos teóricos tratados.<br>- Contrastar las informaciones recogidas con lo dicho por el resto de miembros de la comunidad educativa.       |
| <b>Cuestionarios semicerrados</b>    | 38 cuestionarios al:<br>Alumnado de 4º, 5º y 6º   | - Conocer los puntos de vista de los informantes con las cuestiones formuladas.<br>- Contrastar las informaciones obtenidas con los fundamentos teóricos tratados.<br>- Contrastar las informaciones recogidas con lo dicho por el resto de miembros de la comunidad educativa. |
| <b>Conversaciones informales</b>     | Diversos miembros de la comunidad educativa del centro.   | - Recoger información extra, la cual no es dicha en algunos de los instrumentos o no es propia de preguntar en la manera formal.  |
| <b>Cuaderno de campo</b>             | Recopilación de información sobre la escuela, los contextos y su comunidad educativa.   | - Reflejar desde algunas de las informaciones recogidas, inquietudes, reflexiones basadas en los fundamentos teóricos, dudas, sentimientos, etc.  |
| <b>Revisión del material</b>         | Plan de Centro (2018)<br>Panel con normas de la escuela<br>Otras fuentes (pueden ser vistas en referencias bibliográficas)    | - Mostrar, contrastar y reflexionar entre las informaciones recogidas y los fundamentos teóricos consultados.   |

Fuente: Elaboración propia.

## 6.2. Análisis sobre el estudio

### 6.2.1. ¿Cómo organizamos los datos recogidos?

Una vez recogidos los datos con las estrategias mencionadas anteriormente, es necesario organizarlos para facilitar su análisis y extraer conclusiones. En primer lugar, teniendo en cuenta las entrevistas y los cuestionarios que se han realizado, se pueden clasificar e identificar con las nomenclaturas expuestas a continuación, las cuales facilitarán la posterior lectura del análisis.

Tabla 9: Clasificación de las entrevistas realizadas a algunos miembros de la comunidad escolar.

| Entrevista (E)            | Nomenclatura   | Ejemplo                 |   |
|---------------------------|--|-------------------------|---|
| <b>Profesorado</b>        | (P, años de profesión docente, sexo, nº curso, minuto) | (E, P, 11, M, 2º, 4:30) | M (mujer)<br>H (hombre)                               |
| <b>Equipo Directivo</b>   | (ED, nº de grabación, años en el centro, minuto)       | (E, ED, 2, 4, 9:15)     | 1 (grabación 1)<br>2 (grabación 2)<br>3 (grabación 3) |
| <b>Familias</b>           | (F, tramo de edad, minuto)                             | (E, F, 1, 7:34)         | 1 (20-30)<br>2 (40-50)<br>3 (60-70)                   |
| <b>Voluntaria</b>         | (V, tramo de edad, minuto)                             | (E, V, 3, 12:21)        | 3 (60-70)   |
| <b>Trabajadora Social</b> | (IS, tramo de edad, minuto)                            | (E, IS, 3, 8:10)        | 3 (60-70)   |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Clasificación de los cuestionarios elaborados al alumnado del centro educativo.

| Cuestionario (C) | Nomenclatura  | Ejemplo    | Nº Curso   |
|------------------|---------------|------------|------------|
| <b>Alumnado</b>  | (A, nº curso) | (C, A, 4º) | 4º, 5º, 6º |

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, señalo que en cada uno de los casos se le añade al principio una “E” o una “C” en relación a si es una entrevista o un cuestionario. Además, en el caso del director no se indica el sexo, ya que es hombre,

al igual que en caso de las familias, voluntaria y trabajadora social no se determina, ya que todas son mujeres. Asimismo, en cuanto a estas tres últimas, los indicadores “1, 2 y 3” se vinculan con las edades comprendidas de estas mujeres.

### 6.2.2. *¿Qué se hizo con los datos?*

En este apartado, analizare los datos extraídos a partir de diferentes temáticas con el fin de elaborar conclusiones que se tomen como fundamento y justificación para mi propuesta.

#### a) Concepto de la innovación en educación y repercusión en el centro

Respecto a las familias reflejan la necesidad de innovar en educación y en esta escuela. Para ello, parten desde sus propias experiencias educativas de primaria donde tres de ellas se desarrollaron en este centro. Así pues, estas recuerdan que su enseñanza se basaba en la transmisión de conocimientos mediante los libros de texto donde se daba el tema “que te tocará, tú no podías elegir” (E, F, 1, 26:13). Además, su aprendizaje era memorístico señalando que eso no valía para nada porque “se olvidaba en cuanto sales del examen” (E, F, 2, 27:28). Reflejando así que, el único instrumento de evaluación era una prueba escrita valorada con unas calificaciones donde se indica insuficiente, apto o muy bien” (E, F, 1, 28:54). De manera que, sus roles eran de receptores pasivos, incluso lo recalcan comentando que “no podíamos ni levantarnos” (E, F, 3, 25:02) en las “horas y pico de cada una de las clases” (E, F, 1, 9:51).

Por lo tanto, cuando lo comparan con la educación actual llevada a cabo en esta escuela y continuada en el instituto, consideran que esta ha cambiado mucho en cuanto a “métodos, medios, libertad a los niños” (E, F, 2, 25:17). Sin embargo, creen que “hacen falta más cambios no siempre sota, caballo y rey<sup>4</sup>” (E, F, 1, 33:04), como por ejemplo en las visiones que se poseen sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado y el rol de estos. Con ello se refieren a que la enseñanza no se puede reducir a transmitir asignaturas separadas donde sus contenidos no los ven útiles, ya que no los pueden llevar a cabo en su práctica diaria. Por esta razón, creen que la escuela “no da la realidad” (E, F, 1, 15:37) y lo reafirman a partir de la pregunta: “¿por qué no ponen en las clases lo que está pasando ahora mismo en la actualidad?” (E, F, 1, 14:56). Asimismo, creen que al no ofrecer esto, genera en los educandos que “no puedan avanzar y no puedan ser más” (E, F, 1, 14:52) dentro de esta sociedad. Así pues, proponen que un aspecto fundamental en el que se deberían centrar la escuela es en las destrezas lingüísticas, más concretamente en la expresión e interacción oral, puesto que afirman que “el saber hablar abre muchos caminos” (E, F, 1, 23:44), lo cual creen esencial para desenvolverse en este mundo.

Además, con respecto a los contenidos, no se pueden simplificar a ser evaluados únicamente por calificaciones, las cuales nos advierten que “las veo mal, tú estás hundiendo un niño con un tres o un cuatro” (E, F, 1, 44:03) y a su vez, se generan “piques” (E, F, 1, 44:24), es decir, lo vinculan con la competitividad entre ellos.

Por último, en relación a la enseñanza, consideran que, al llegar al primer ciclo de primaria, se olvidan sobre la parte emocional del alumnado, la cual afirman que, si tanto “un niño como un adulto se siente bien, puede dar todo y más de lo que pueda” (E, F, 2, 13:02). Además, piensan que para qué sirve que los educandos

---

<sup>4</sup> Con la expresión “sota, caballo y rey” se refiere a la educación tradicional y repetitiva que ellas tuvieron.

identifiquen algunos contenidos tratados, si después no son capaces de indicar y reflejar sus propias emociones, como la rabia, tristeza, alegría, etc, lo que conlleva a que no sepan cómo canalizarlo en sus comportamientos.

En relación con el aprendizaje, aseguran que no únicamente aparece de las familias, como en muchas ocasiones han escuchado, sino que sus hijos e hijas “aprenden no solo en casa, sino en muchas partes” (E, F, 2, 39:35), ya que se relaciona con otros amigos y amigas, personas de la calle, familias, y, además, lo que les muestran los medios de comunicación, como los dibujos animados, las canciones... Entonces, para cambiar lo expuesto anteriormente, entienden y reclaman al centro, formación para los docentes, pero también para ellas, ya que algunas no pueden ayudarles a sus hijos e hijas con lo que traen del colegio y también, la piden para sus propias necesidades e intereses, ya que tienen que trasladarse a centros más lejanos para recibirla.

Tanto la voluntaria como la trabajadora social coinciden en que no ha habido muchos cambios entre la educación que tuvieron con la actual, puesto que esas actuaciones que se presentan en la actualidad como “novedades”, ellas las tuvieron en sus escuelas. Unas muestras de ello son las clases divididas por grupos autónomos en los que cooperaban entre ellos y se distribuían por unos roles, además, se les inculcaban a aprender por su cuenta mediante la investigación. Para ello, se les enseñó a ir a la biblioteca y buscar, seleccionar y tratar la información, puesto que no existía todavía internet. También, realizaban actividades en la que se incluían una diversidad de contenidos de manera globalizada y donde estas tenían que desenvolverse por ellas mismas, como, por ejemplo, la recreación de una sociedad en una de las fincas cercanas al colegio. Sin embargo, estas recalcan que para la educación que ellas tuvieron no se la vieron ni a sus hijos (E, IS, 3, 38:04) ni tampoco en la actualidad. Así pues, están de acuerdo con mucho de lo expuesto por las familias, como la necesidad de formación, lo cual piensan que es “reciclarse” (E, V, 3, 26:23) y que, en ciertas ocasiones, varias madres les han pedido si se podría hacer un curso sobre temáticas que les interesaban (E, IS, 3, 26:48). También, consideran que la figura del docente debe empatizar más con el alumnado y ser más cercano para poder enseñar y en ello, las madres también están de acuerdo, puesto que hay alguna docente que ha creado “una barrera tanto con los padres como con los niños” (E, F, 1, 35:26). Asimismo, creen que para que haya aprendizaje, se debe dejar que los niños fallen, al igual que es esencial tener en cuenta y tratar la parte emocional, la cual no se puede pretender que por estar en matemáticas o en otra asignatura, ya se deja de tener emociones (E, IS, 3, 43:00).

Por lo tanto, tanto las familias como las trabajadoras sociales ven la necesidad de innovar en educación y más concretamente, en la escuela e incluyen, que este concepto de innovación educativa no se debe relacionar con cambios introducidos recientemente, ya que como nos mencionan, tienen mucha trayectoria en la historia basados en conceptos teóricos y experiencias.

De cara al director, muestra una visión de innovación vinculada a las tecnologías, ya que lo ve como algo nuevo. De hecho, al mencionar metodologías educativas como trabajar por proyectos, nos señala que esto “de innovación no tiene nada” (E, ED, 2, 4, 9:15). Así pues, al indicar los proyectos innovadores llevados a cabo en el centro, destaca el PRODIG (Programa de Digitalización de Centros) que se genera desde la Junta de Andalucía y para el cual, cree necesario formarse junto a sus otros compañeros/as por “las necesidades de cambio” (E, ED, 1, 4, 25:27). Esto se logra gracias a uno de los docentes, el cual por naturaleza le gusta este tema y está guiando al resto de compañeros.

De cara a las líneas pedagógicas que promueve el centro, nos menciona que no todos los y las docentes se adaptan a ello. No obstante, el currículum que están realizando es “una adaptación curricular para todo el centro” (E, ED, 1, 4, 14:49), pero posteriormente, argumenta que quieren “un currículum de máximos porque, aunque estemos en un contexto de cinco, no limitarnos a un cinco porque a lo mejor conseguimos más” (E, ED, 2, 4, 13:57). También, para este currículum, están haciendo unidades didácticas integradas, pero de una sola área (lengua), aunque no la han llevado a la práctica. Sin embargo, les gustaría incluir más áreas, pero no se han atrevido. Este interés proviene del curso de competencias del CEP que está realizando el claustro.

Según el director, las metodologías actuales del centro son “el trabajo colaborativo y cooperativo” (E, ED, 1, 4, 12:15) y lo relaciona con la organización de las aulas que se promueve desde el equipo directivo, es decir, “trabajar en grupos colaborativos o cooperativos” (E, ED, 1, 4, 17:18), ya que piensa que “cómo es posible venir cien años después y verle el cogote a tu compañero, es deshumanizador” (E, ED, 1, 4, 17:39). Dentro de estas metodologías se potencia las materias de lengua y matemáticas, porque cree que a través de estas, será más fácil avanzar en las demás, y a su vez, por los resultados finales obtenidos que han expuesto un bajo rendimiento de los educandos. De ahí, la necesidad de “introducir programas y metodologías para subir el rendimiento (E, ED, 2, 4, 12:18).

Del mismo modo, los recursos utilizados nos dicen que se usan todos, por lo que el libro de texto lo ve como un “material complementario, no el currículum” (E, ED, 1, 4, 14:29). Otro aspecto que destacar es la atención a la diversidad en el centro donde se preparan tareas multinivel y hay refuerzos en el aula, pero el alumnado con AL “no saben cómo integrarlo en el aula, aunque en infantil sí” (E, ED, 1, 4, 21:13).

La visión sobre innovación del profesorado coincide, en su mayoría, en la necesidad de adecuarse a los cambios que se presentan en la sociedad actual y para ello, hay que “adentrarse y profundizar en las herramientas que el futuro nos da” (E, P, 3, H, 4º, 4:03), aunque, no es unánime la respuesta porque uno de ellos comenta que “es importante” (E, P, 11, M, 2º, 3:09), pero no aporta más explicaciones. Por consiguiente, al profundizar sobre educación, dos de los docentes relacionan este concepto con “introducir cambios en tú práctica docente que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje” (E, P, 8, H, 6º, 15:13), aunque, estos cambios se lleven en distintos intervalos, y no de manera sistemática. Asimismo, lo vinculan con términos como “curiosidad, inquietud, felicidad” (E, P, 11, M, 2º, 3:34). No obstante, el tutor de cuarto se queda solo con la visión de innovación mediante el uso de instrumentos, como “el uso del ordenador” (E, P, 3, H, 4º, 4:20) o el empleo de aplicaciones, como el “Plickers” (E, P, 3, H, 4º, 4:54). Sin embargo, todos coinciden en la necesidad de formación, ya que la consideran una “actualización” (E, P, 11, M, 2º, 3:30) para “no quedarse anclado o anticuado” (E, P, 3, H, 4º, 1:29) y que produce “mejoras, pero no solo en el alumnado, sino en otros procesos como son la evaluación, atención a la diversidad, mejoras de la convivencia y el absentismo...” (E, P, 8, H, 6º, 15:30). Asimismo, en cuanto al educando, lo ven esta formación para “paliar sus necesidades” (E, P, 11, M, 2º, 3:18). Por esta razón, realizan los cursos comentados anteriormente a nivel de claustro y de forma individual, cursos digitales, como los cuadernos de Séneca y PASEN, y otros como, desarrollo curricular o proceso de autoevaluación.

Así que, si profundizamos en sus prácticas educativas, de cara a sus currículos, únicamente la profesora de segundo lo realiza por bloques de contenidos, es decir, elige distintos contenidos de la Ley y



elabora tareas integradas, aunque también comenta que en el centro hay una editorial, la cual “como está ahí, hay que utilizarla” (E, P, 11, M, 2º, 4:38). Mientras que los otros dos docentes nos señalan que les gustaría que fuese globalizada, pero no tienen tiempo por las oposiciones o por su cargo en la jefatura de estudios dando este último únicamente, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Así pues, se guían por el libro de texto (E, P, 11, H, 4º, 6:20) o preparan distintas tareas.

El profesorado además coincide en considerar que sus metodologías son activas, “participativas y que parten del interés y necesidades del alumno” (E, P, 11, M, 2º, 4:54). Asimismo, los roles de sus alumnos y alumnas en las clases también son dinámicos y protagonistas, ya que construyen continuamente su propio aprendizaje a través del diálogo, la verbalización (E, P, 11, M, 2º, 6:50) y la práctica diaria (E, P, 3, H, 4º, 8:54). En relación a este aprendizaje, al preguntarle sobre si este sucede fuera de las aulas, nos dicen que sí, puesto que utilizan “los espacios muertos del colegio” (E, P, 11, M, 2º, 7:25), han hecho algunas actividades como “medir ángulos” (E, P, 3, H, 4º, 8:47) y además, “la legislación nos obliga a que el alumno aprenda en diferentes contextos” (E, P, 8, H, 6º, 25:28).

Con respecto a su papel de docente, lo ven como guía u orientador poseyendo altas expectativas hacia la figura del educando, ya que piensan que “llegar al graduado de la ESO, la gran mayoría yo creo que lo conseguirá o un sesenta o setenta por ciento” (E, P, 3, H, 4º, 9:36). Del mismo modo, ven necesario en el caso de dos profesores, potenciar algunas de las asignaturas y de distintas maneras. Por ejemplo, para el profesor de cuarto, considera que naturales y sociales se debe impartir más con el libro de texto por los contenidos específicos, mientras que lengua y matemáticas de forma oral, ya que estas últimas deben ser reforzadas en el primer ciclo (E, P, 3, H, 4º, 11:40). Aunque, el profesor de sexto reforzaría más la materia de lengua en cuanto a la oralidad, puesto que sus alumnos participan en situaciones comunicativas y deben saber utilizar la lengua en distintos contextos y para diversos interlocutores y propósitos. Sin embargo, la docente de segundo no cree que sea necesario que las asignaturas de lengua y matemáticas estén por encima de otras, ya que se pueden tratar relacionadas junto a otros contenidos (E, P, 11, M, 2º, 15:53).

Los recursos utilizados dependen de cada docente, ya que la del primer ciclo se centra más en los materiales manipulativos, el de segundo ciclo, usa más lo digital, como ordenadores y tables, mientras que, el docente del tercer ciclo nos señala que utiliza todo aquello que se adapte a su tarea (E, P, 8, H, 6º, 30:36). Otro aspecto que destacar es el trato hacia la diversidad donde nos encontramos dos argumentos que se diferencian, ya que la maestra de segundo considera que la diversidad se trabaja desde las nueve de la mañana (E, P, 11, M, 2º, 18:07) y, por otro lado, los otros docentes enseguida lo vinculan con las maestras de apoyo y refuerzo (E, P, 3, H, 4º, 15:14). Por último, para evaluar muestran una amplia variedad de técnicas e instrumentos destinadas del docente hacia el alumnado, como pruebas escritas, análisis de producciones, ejercicios, portafolios, maquetas... Asimismo, nos afirman que utilizan autoevaluaciones con sus alumnos.

Para concluir, tenemos las opiniones del alumnado de cuarto, quinto y sexto sobre distintos aspectos que han comentado anteriormente los docentes. En relación con su aprendizaje, la mayoría marca que “nunca o casi nunca” se relacionan con sus intereses y gustos, lo cual creen si esto ocurriera “estaría super atenta” (C, A, 6º), “lo entendería mejor” (C, A, 6º), “porque si no la clase es más aburrida” (C, A, 4º), “me ayudaría a aprender de otra manera” (C, A, 4º), “porque así pondría más empeño” (C, A., 5º) o “porque se relacionaría

con lo que a mí me gusta” (C, A, 5º) . Asimismo, este no se construye en el exterior de las aulas, puesto que la mayoría de las respuestas han sido “no”, aunque los educandos consideran que esto les beneficiaría porque “te sientes libre” (C, A., 6º), “no estás todo el tiempo en clase encerrado” (C, A., 4º), “para aprender sin estar aburridos” (C, A, 4º), “también me tengo que divertir” (C, A, 4º) o “estoy más despejado” (C, A, 6º). Al igual que piensan que lo aprendido en una asignatura, no se pueden relacionar con otras. Una de las razones de esto es la superioridad que le dan a algunas materias, como “mates, lengua, sociales y naturales es más importante que plástica” (C, A, 5º), lo cual se debe a lo que ellos observan, como se nos muestra en este comentario: “lengua y mates lo utilizamos más porque el profe le gusta más y sociales y naturales no le gusta tanto” (C, A, 4º).

El tratamiento de varias asignaturas demandan cambiarlo, como es el caso de francés, inglés, sociales y ciudadanía porque nos advierten que “cuando queda 2 minutos manda unos cachos de ejercicios” (C, A, 5º), “me aburro” (C, A, 4º) o “porque odio la historia de señores que ya no existen” (C, A, 6º).

Con respecto a los materiales utilizados, la mayoría escriben ordenadores, libros de texto, pizarras digitales, cuadernos, pizarra analógica, y juegos. No obstante, hay algunos comentarios que resaltan su uso, como “aprender los libros con tablet” (C, A, 4º) o incluso, cómo se encuentran “los ordenadores van mal” (C, A, 5º). Para finalizar, las evaluaciones que estos más conocen son las realizadas a partir de exámenes, ya que, al preguntarle sobre las autoevaluaciones, la mayoría marcaban la casilla “La autoevaluación es realizar exámenes y obtener una calificación del 0 a 10”.

#### b) Sentimiento de pertenencia de la comunidad

La dualidad y la inexistencia de arraigo entre el entorno y la escuela se puede visualizar en este comentario dicho por un alumno a la trabajadora social: “todo lo que me dices es fantástico para aquí dentro, ahí afuera eso no sirve” (E, IS, 3, 6:46). En relación a esta visión sobre su entorno, se debe por las condiciones en las que vive la mayoría de su población, ya que “está en exclusión social, no en riesgo, está excluida socialmente” (E, ED, 2, 4, 2:52). Esto se debe al abandono que hay por parte de la sociedad en estas zonas, también por los bajos índices laborales y económicos y, además, su forma “reductual porque está arriba, escondida” (E, ED, 2, 4, 8:26), ha conllevado a altos niveles de pobreza (incluso infantil) y violencia. Por este motivo, servicios sociales indica a un centro cívico ubicado cerca de la zona, a los alumnos y alumnas que van a estar mejor aquí dándoles clases particulares o jugando con ellos, en vez del ambiente en el que se encuentran (E, ED, 3, 4, 3:46), puesto que, si estos niños y niñas no se los llevan a otro sitio, “no salen del barrio porque no van a parques, zonas de campo, otras zonas urbanas, ni siquiera a la playa” (E, ED, 2, 4, 17:19). Con respecto a este ambiente, el alumnado nos lo refleja a partir de las descripciones que realizan sobre su contexto, como, por ejemplo, “mi barriada es la más mala” (C, A, 4º), “muchas peleas, muchos gritos, mucha basura” (C, A, 4º), “edificios viejos que hay que arreglar” (C, A, 5º), “hay peleas deberían de poner un poli para jugar” (C, A, 4º), “aprendo a pelear” (C, A, 6º) y “hay tiros” (C, A, 4º). Asimismo, piden un cambio, como poner papeleras, un parque para los niños, un campo de fútbol, etc (C, A, 4º), lo cual, posteriormente, trasladan estas peticiones al colegio, ya que ven que en sus barriadas no se llevan a cabo.

No obstante, hay dos comentarios que nos muestran que dentro de estas barriadas, tampoco interaccionan ni se sienten identificados como comunidad, puesto que el primero expone esa desconexión hacia

el exterior de su casa: “no sé, vivo en mi casa” y en cuanto a la segunda, nos indica el enfrentamiento que existe entre los diversos colectivos que allí viven: “Hay jitanos<sup>5</sup> y a mí no me gusta eso” (C, A, 5°).

Por lo tanto, la escuela, como nos señala el director, es vista por las familias como otro organismo de control por parte de la sociedad, la cual les impone unos horarios y unas obligaciones. Del mismo modo, como vimos en la anterior sección, piensan que no se da la realidad, por lo que no les aporta nada para su vida cotidiana. De ahí, su causa de rechazo hacia esta, mostrando muy poca implicación, participación y “un gran desinterés” (E, P, 8, M, 4:30) y ello se lo transmiten al alumnado, el cual si no se le da un acompañamiento, apoyo y esperanzas desde el centro conlleva a un fracaso y abandono escolar. En referencia a esto, este año es el primero caso que se ha detectado absentismo escolar en el centro, aunque en el instituto, se da más a menudo, siendo un 50 % de los educandos procedentes de esta escuela, puesto que se quedan sin ese acompañamiento (E, ED, 2, 4, 19:28).

Desde otro punto de vista, las familias que sí se implican en el colegio reconocen esta poca participación, incluso “rajamos de que no vienen más madres, hacen falta” (E, F, 2, 40:37). Aunque, también comentan que desde el centro no se ofrecen cursos ni formación” (E, F, 1, 46:36) y, además, relacionan la figura de alguna docente con su escasa participación, “yo la temo y por eso no voy a las excursiones con ella” (E, F, 3, 37:09).

Por otro lado, desde el centro, más concretamente desde el equipo directivo, se impulsa un liderazgo compartido (E, ED, 1, 4, 4:03) en el que se quiere potenciar y sistematizar la participación de la comunidad. Sin embargo, tanto el voluntariado como las familias están recogidas en el proyecto educativo solo para “colaboraciones puntuales en actividades complementarias” (E, ED, 2, 4, 22:10) tocando en el caso del voluntariado, la peor parte, ya que no se encuentra regulado y entonces, para informarse sobre esto, tiene que escucharlo de oídas o de otra persona, como le ocurrió a la voluntaria del huerto. En referencia a esta mujer, nos dice que “los maestros y maestras tienen que estar en disposición de que una persona de fuera quiera participar de esta manera” (E, V, 3, 4:15), aunque, ella ha recibido mucha libertad y cariño (E, V, 3, 4:15). Así pues, en cuanto al profesorado, la interinidad afecta mucho, ya que fijos solo hay seis, por lo que cada año van viniéndose y yéndose profesores y profesoras afectando a la estabilidad y a la creación de vínculos entre la comunidad (E, ED, 1, 4, 22:58). Del mismo modo, ello dificulta a la coordinación entre el equipo docente para realizar programaciones, cursos, organizar horarios, etc, como sucede actualmente (E, ED, 1, 4, 16:00).

Para finalizar, el alumnado tampoco refleja ese sentimiento de pertenencia hacia la escuela, puesto que “falta esa sensibilidad de cuidado de tu entorno inmediato” (E, V, 3, 29:00), como lo realizado en los baños atascándolos, ensuciándolos y rompiéndolos (E, V, 3, 27:46), al igual que sucede hacia los otros compañeros y compañeras, puesto que al formularles en el cuestionario sobre las clases que menos les gustaban, lo relacionaron con otros cursos y estudiantes.

### c) Visión sobre las comunidades de aprendizaje y actuaciones realizadas

El concepto comunidades de aprendizaje aparece hace seis años por una profesora que viene de un colegio que funciona de esta manera y propone realizar unos grupos interactivos, pero tras su marcha, se dejó como una experiencia suelta. Por lo que, “todo esto es una cosa que estamos y que no estamos” (E, ED, 3, 4,

---

<sup>5</sup> Esta palabra posee una falta de ortografía, pero esta extraída literalmente del cuestionario de un alumno de quinto de primaria, aunque el término correcto sería “gitano”.

10:36). Sin embargo, este año con este equipo directivo y los nuevos profesores quieren empezar a consolidar actuaciones, como por ejemplo los grupos interactivos, para posteriormente pedir el “reconocimiento de comunidad de aprendizaje” (E, ED, 3, 4, 11:08). Aunque para ello, consideran necesario “un proceso de sensibilización y concienciación, ya que no puedes dar un paso sin saber que lo que te vas a encontrar en estas tierras son fiables o no” (E, ED, 1, 4, 6:37) y también, “una asamblea y discutir qué tipo de colegio quieren, no solo nosotros, sino ellos también” (E, ED, 3, 4, 11:42) en relación a la comunidad.

En referencia a formación sobre esto, nos comentan que no han recibido, aunque, los docentes y el equipo directivo sí han ido de visita a un colegio cercano que es comunidad de aprendizaje, para ver cómo es el ambiente y los grupos interactivos. Así pues, al preguntarle a algunos docentes sobre su concepción deriva a estas visitas, como “estamos aprendiendo dentro de un contexto que hay muchos servicios y donde todo está enfocado al alumno” (E, P, 11, M, 2º, 27:28), “el centro está abierto” (E, P, 11, M, 2º, 27:52), “es donde la participación de las familias y los grupos interactivos” (E, P, 11, H, 4º, 18:24) o “todos aprendemos de todos” (E, P, 11, H, 6º, 40:25). Del mismo modo, cuando se les ha cuestionado sobre los integrantes en las comunidades de aprendizaje, la mayoría coincide en toda la comunidad, es decir, “desde las familias, alumnado, el voluntariado, todas las personas que presten un servicio relacionado o no con la educación” (E, P, 11, M, 2º, 28:02). No obstante, un problema para la continuidad y la estabilidad de este proyecto lo ven en la interinidad de los profesores y el desinterés de las familias (E, ED, 3, 4, 13:34). Aunque, creen que con su funcionamiento, poco a poco conllevaría a muchos beneficios, como “enriquecer los aprendizajes, bajar del pedestal<sup>6</sup>, el tú a tú, consolidar personal y gente con inquietud que se quede aquí” (E, ED, 3, 4, 14:06). Del mismo modo, “desde la convivencia hasta lo académico, desde la inclusión a la democratización de la toma de decisiones” (E, P, 8, H, 6º, 45:16). La participación de las familias y el voluntariado subiría, ya que algunas han insistido en participar a los grupos interactivos en aulas que todavía no se realizan (E, P, 3, H, 4º, 10:48). La entrada de las familias y el voluntariado sería un apoyo dentro de las aulas porque como nos comenta la profesora de segundo, el personal docente se encuentra reducido por los recortes, lo cual era una de las razones por la que quieren la compensatoria (E, ED, 1, 4, 27:11). El propio alumnado reconoce el enriquecimiento de esta apertura porque “si ella participa yo participo” (C, A, 6º), “si no participa habría una menos que una menos= menos personas = poco trabajo =no a las actividades” (C, A, 6º), “es mejor para mí” (C, A, 4º), “ayudará al cole” (C, A, 4º), “quieren participar” (C, A, 4º), “para así saber qué hacemos en el cole” (C, A, 5º) y “así conoce a los profesores” (C, A, 5º). Incluso, las propias familias que se implican en los grupos interactivos nos mencionan que “hay diferentes puntos de vista, más opiniones, más ideas y se ve y se vive el colegio desde dentro” (E, F, 2, 45:50) y, además, “ver ese momento te llena, has hecho algo por ellos” (E, F, 1, 48:14).

En cuanto a las actuaciones realizadas, se llevan a cabo los grupos interactivos desde hace seis años, pero “lo hacen un grupo, ya dejan de hacerlo, lo hace otro, se va el maestro” (E, ED, 3, 4, 15:48). Así pues, la interinidad es clave y actualmente, estos grupos se realizan en dos aulas de primaria y una de infantil, pero no

---

<sup>6</sup> En cuanto a “bajar del pedestal” se refiere a que los docentes se tienen que dar cuenta de que lo dicho tanto por ellos como cualquier miembro de la comunidad posee el mismo valor, lo cual conllevará a tener más posibilidades de aprendizaje, compartir y trabajar en equipo, sin embargo, muchos profesores y profesoras “son incapaces de bajar de ese pedestal” (E, ED, 1, 8, 7:24)

de manera estable. Las familias que participan explican algunas nociones sobre estos como “su principal fin es conseguir que los niños interactúen, entre ellos aprendan unas normas, como cuál es el primero que va a empezar a realizarlo, se ayuden entre sí, se entiendan, se escuchen” (E, F, 2, 48:21). Además, el alumnado considera que su voz es escuchada en estos grupos, por lo que se encuentran motivados y más aún, junto a la participación de sus familiares (C, A, 5º). Incluso, las familias le han comentado a la trabajadora social “que están muy contentas, que les hacen darse cuenta del trabajo que tienen los profesores, no es tan fácil como ellas se creen, los niños están contentos de las mamás que participan” (E, IS, 3, 52:04). Sin embargo, tanto esta persona como la voluntaria no han podido participar en estas actuaciones, por ello, su concepto de grupos interactivos es confuso “tú estabas en un grupo y tocabas un tema, luego te ibas a otro grupo, entonces te quedas a media de los temas que tocabas” (E, V, 3, 31:45). Al igual que sucede con los alumnos de otros cursos que no lo llevan a cabo, los cuales confunden grupos interactivos con “trabajo en equipo” (C, A, 4º).

Para finalizar, la otra actuación que se ha incorporado a lo largo de estos últimos meses en la clase de quinto de primaria es la tertulia dialógica, la cual “nunca se había hecho en el cole” (E, ED, 3, 4, 19:57). Al principio el director (tutor de 5º) tenía reticencias, ya que no creía que sus alumnos y alumnas podían leer algunos tipos y géneros literarios (E, ED, 3, 4, 16:58). Sin embargo, este comenta que no tenía un concepto claro sobre lo que era esta actuación, puesto que no importa el nivel literario del alumnado. Ello se debe a que “los maestros tienen la lectura con esa manchita de leer para aprender” (E, ED, 3, 4, 17:14), pero la tertulia puedes que no entiendas, pero te entusiasma un párrafo, un término, lo dicho por un personaje y se saca una experiencia o un recuerdo tanto propio como de otro, etc. Aunque, de esta manera está también repercutiendo en el aprendizaje y, además, nos dice que, dentro del currículum en la parte de lengua, la mayor parte de los indicadores son de oralidad, lo cual es el saber a hablar y a escuchar (E, ED, 3, 4, 17:58). Aunque, cree que este concepto es muy complicado de llevarlo a la escuela si no se le explica y ayuda.

Del mismo modo, el director ve que su alumnado “se muestra entregado, tú lo has visto cómo se encuentran entusiasmado por la tertulia” (E, ED, 3, 4, 20:42) y al mismo tiempo, el alumnado reconoce esa motivación y disfrute hacia las tertulias sobre el libro que ellos mismos han elegido (C, A, 5º).

#### d) Conclusiones

Para concluir, voy a desarrollar un DAFO en el cual aparecen las partes que vemos a continuación, aunque, en cuanto a origen interno, voy a destacar diversos aspectos vistos en el análisis sobre el centro educativo, los docentes, el equipo directivo y el alumnado, mientras que, en origen externo, nos vamos a centrar en el contexto junto a las familias y el voluntariado.

## De origen interno

## De origen externo

## Debilidades

## Amenazas

- Concepción simple de innovación educativa. Se reduce al uso de recursos e instrumentos.
- Cambios introducidos en la práctica educativa llevado a cabo por intervalos, no de forma sistemática.
- Formación dirigida únicamente a los docentes, aunque sin puesta en práctica en las aulas.
- Contradicción entre adaptación curricular y currículum de máximos.
- Error en la visión de metodología, puesto que se mezcla con el enfoque de trabajo colaborativo y cooperativo, lo cual también es necesario distinguir.
- Enseñanza basada en la transmisión de asignaturas compartimentadas potenciando unas áreas sobre otras.
- Aprendizaje construido mayoritariamente en el aula sin utilizar otros espacios, ni tampoco partiendo de los intereses, dudas e ideas previas del alumnado.
- Separación del alumnado con AL a otras aulas, aunque sí se incluya en otras etapas educativas.
- La visión del educando sobre el aprendizaje no está vinculada al disfrute o la diversión.
- Uso mayoritariamente de heteroevaluaciones, no autoevaluaciones o coevaluaciones.
- Poca coordinación entre el equipo docente y con otras instituciones educativas, como el instituto.
- No utilización ni apertura a la comunidad de los distintos espacios del centro, como la biblioteca.
- Ninguna oferta de cursos, jornadas, actividades, etc, hacia las familias u otros integrantes de la comunidad, los cuales sean de su interés y beneficio.
- Escasa captación hacia el voluntariado y no regulación de estos ni de las familias.
- Reducida visión de las expectativas hacia el alumnado.
- Problemas de convivencia.
- Bajo rendimiento en los aprendizajes y caso de absentismo escolar.

- Abandono y aislamiento de las barriadas.
- Problemas de convivencia entre las personas de esta comunidad.
- Escuela vista como institución de control por parte de la sociedad y no representación de la realidad.
- Desinterés y escasa participación de las familias, voluntariado y de otros agentes sociales en la escuela.
- Interinidad del profesorado.

## Fortalezas

## Oportunidades

- Ven la necesidad de introducir cambios en el centro para obtener una transformación social y educativa, por ello la importancia que le otorgan a la formación.
- Los docentes van a otras escuelas para ver e informarse de nuevas experiencias de innovación.
- Aspiran a un currículum integrado.
- Poseen y usan una variedad de recursos.
- Promueven en sus aulas una organización basada en el trabajo cooperativo.
- Se han dado cuenta de la importancia del contexto y de su comunidad, ya que afirman que “el colegio solo no puede” (E, ED, 2, 4, 6:18) para lograr esa transformación.
- Reconocen los beneficios de la entrada de las familias y otros agentes educativos para el aprendizaje de los alumnos y los cambios que desean.
- Ven la necesidad de consolidar las actuaciones llevadas a cabo, al igual que regular al voluntariado y a las familias, por lo que no sería solo para actividades puntuales.

- Importancia otorgada a la formación tanto para ellas como los docentes.
- Proponen al centro distintas propuestas, como cursos de formación o actividades elaboradas por el AMPA.
- Ven la necesidad de cambio en el centro, como contenidos relacionados con la realidad, tener en cuenta la parte emocional del alumnado, el aprendizaje no únicamente se construye en sus casas, etc.
- Vinculan una educación emocional con los comportamientos y problemas de convivencia.
- Se dan cuenta del “saber hablar” (E, F, 1, 23:44) para desenvolverse en el mundo.
- Reconocen las desigualdades sociales producidas en la sociedad: “no puedan avanzar y no puedan ser más” (E, F, 1, 14:52).

- Pretenden que la comunidad vea el colegio como algo suyo y punto de referencia para el barrio (E, ED, 2, 5:24).
- Han realizado unas normas para toda la escuela incluyendo a algunos agentes de la comunidad.
- Dan importancia a la oralidad, la interacción y el diálogo para la construcción del aprendizaje.
- Han mejorado las instalaciones del centro, como la biblioteca.
- Se informan y muestran interés por lo ocurrido en las barriadas.

- Se quejan y reclaman a las otras familias que participen y se impliquen.
- Se dan cuenta de los beneficios de la participación de otras personas de la comunidad.
- Se motivan al ver cómo pueden ayudar a sus hijos e hijas, además, viven desde dentro el colegio.

Fuente: Elaboración propia.

## 7. CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA

A partir de la información recabada y las conclusiones obtenidas, dando respuesta a las necesidades que el centro educativo La Esperanza plantea desde las perspectivas de los distintos integrantes de esta comunidad educativa, como también, por lo expuesto en los planes de convivencia, mejora, tutoría y el proyecto educativo dentro su Plan de Centro (2018), se propone la siguiente propuesta. Una formación voluntaria sobre el proyecto de innovación: comunidad de aprendizaje para todas y todos los miembros de la comunidad al igual que, para otras personas que quieran incluirse y participar dentro de esta escuela. Esta se denomina: Nuestra escuela: un sueño compartido y por este motivo, desde su comienzo, esta formación parte desde las propias expectativas, deseos, sueños e ideales que algunos/as de sus miembros tienen sobre esta escuela. Al mismo tiempo, capta la atención y el interés de la comunidad y comienzan a darse cuenta de que son parte esencial y decisiva en el centro educativo.

Durante su desarrollo, se promueve la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades en todas las personas implicadas para conocer qué son y cómo funcionan las comunidades de aprendizaje y a su vez, reconocer la importancia en su centro y contexto. A partir de ello, se impulsa un liderazgo democrático en el que se tienen en cuenta todas las opiniones y comentarios de la comunidad para transformar el centro y, por consiguiente, su contexto. Asimismo, se potencian las interacciones, la escucha y el diálogo entre sus participantes generando una cohesión y mejora de la convivencia. Del mismo modo, se provocan más oportunidades de aprendizaje extendiéndolos en otros espacios y tiempos. Por ello, las sesiones de esta formación se realizan en zonas diferentes y con tiempos distintos según la comunidad, ya que las cuatro paredes no generan el aprendizaje, sino las interacciones entre las personas. También, se incentiva la necesidad de formarse todos y todas tanto para su desarrollo personal como también para la transformación educativa y social del centro y comunidad, ya que deben alcanzar las prioridades generadas en el comienzo. En vinculación, la evaluación es otro aspecto fundamental, pero no solo en el final sino desde el comienzo, su desarrollo hasta que acabe y tampoco únicamente evalúa la coordinadora, sino todas y todos los participantes, ya que son los protagonistas de esta escuela.

Así pues, a través de esa implicación, participación y de sentirse escuchados/as, identificados/as y viendo que la escuela si les puede aportar algo a sus vidas porque es parte de ellas, comienza ese sentimiento de pertenencia tan deseado.

Por último, hay que recordar que la interinidad del profesorado en este centro es clave, ya que esta formación les servirá a las y los docentes que estén en el curso 2019/2020, pero no a los que entren en años posteriores. Al igual que las familias, voluntarios u otros miembros que vengan después. Por este motivo, se pretende que dentro del Plan de Centro se ponga como una necesidad, formarse sobre las comunidades de

aprendizaje, la cual puede ser dada por integrantes de la comunidad que han recibido esta formación o establecer un convenio con el CEP.

|   |                                  |
|---|----------------------------------|
| <b>Sesión 0. Fase previa.</b>   | <b>Fecha: 23/9/19 – 14/10/19</b> |
| <b>Objetivos</b>  |                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Despertar el interés y la curiosidad de la comunidad y en otras personas de la ciudad sobre lo que se va a realizar en el centro educativo con el fin de que participen y se impliquen.</li> <li>- Preparar todo lo que se va a elaborar en la formación.</li> </ul>  |                                  |
| <b>Recursos, materiales y espacios</b>  |                                  |
| <u>Recursos</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sueños de la comunidad (Anexo 13).</li> <li>- Carteles (Anexo 14).</li> </ul> <u>Materiales</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Papeles, lápices, gomas y bolígrafos.</li> </ul> <u>Espacios</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversos.</li> </ul>   |                                  |
| <b>Desarrollo</b>   |                                  |
| <p>En esta sesión, se pretende preparar todo lo que se va a llevar a cabo en la formación. En primer lugar, se van a extraer las expectativas, ideales, sueños e inquietudes dichas por algunos miembros de la comunidad en las entrevistas. Posteriormente, estas formulaciones serán expuestas en la entrada del colegio (sin nombre y previo acuerdo con estas personas) organizadas de cinco en cinco cada lunes durante el mes de septiembre y octubre. Además, se llegará a acuerdos con los colegios Luis Vives y Virgen del Mar de Jerez <sup>7</sup>para que participen en esta formación y también, con las familias, docentes y alumnado que ha realizado en otros años, algunas de las actuaciones educativas de éxito. Debido a que, también intervendrán en la formación. En relación a ellos, semejándose a una comisión mixta, decidirán y elaborarán un cartel para llamar la curiosidad de la comunidad, pero al mismo tiempo, de otras personas ayudando a obtener más voluntariado. Para ello, la coordinadora les ofrecerá un ejemplo de cartel.</p> |                                  |

|   |                         |
|---|-------------------------|
| <b>Sesión 1. ¡Comenzamos nuestra escuela soñada!</b>  | <b>Fecha: 21/ 10/19</b> |
| <b>Objetivos</b>  |                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las características relevantes de esta sociedad.</li> <li>- Analizar y reflexionar el sistema educativo actual.</li> <li>- Reconocer la importancia de la innovación educativa.</li> <li>- Conocer y comprender el proyecto de innovación comunidades de aprendizaje.</li> <li>- Reflexionar por parte de la comunidad, las fortalezas y debilidades de estas, el centro educativo y los contextos para ver la importancia de las comunidades de aprendizaje.</li> <li>- Potenciar el diálogo y la interacción con el resto de miembros de la comunidad.</li> <li>- Desarrollar un pensamiento crítico.</li> <li>- Mejorar la convivencia y la cohesión social.</li> <li>- Respetar los turnos de palabra y las opiniones del resto de personas.</li> </ul>                                  |                         |
| <b>Recursos, materiales y espacios</b>  |                         |
| <u>Recursos</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- PowerPoint (Anexo 15).</li> <li>- Vídeo YouTube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=upJwpiVHWD8">https://www.youtube.com/watch?v=upJwpiVHWD8</a></li> <li>- Ficha con preguntas dichas por la coordinadora sobre el vídeo (Anexo 16).</li> </ul> <u>Materiales</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha sobre las fortalezas y debilidades (Anexo 17).</li> </ul> <u>Espacios</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula de psicomotricidad.</li> </ul>   |                         |
| <b>Desarrollo</b>   |                         |
| <p>Esta primera sesión comenzará con el visionado y debate de algunas frases que se han puesto a lo largo de estas semanas. En relación a una de ellas, más concretamente “se sepa desenvolverse en la sociedad en la que vivimos”, se comentarán algunas de las características más relevantes de esta sociedad. Tras ello, se procederá a ver el vídeo de YouTube, el cual muestra los cambios producidos a lo largo de este periodo en comparación con el estancamiento del sistema educativo de este país. A continuación, se realizará una serie de preguntas sobre el vídeo para conocer los pensamientos, ideas, opiniones, etc, de la comunidad. A partir de ello, se vinculará con la necesidad de innovar en educación para responder a las necesidades y desafíos planteados por la actual sociedad. Entonces, como una de las</p> |                         |

<sup>7</sup> Se han escogido estos centros porque están reconocidos y funcionan como comunidad de aprendizaje dentro de la comarca jerezana. Además, poseen unas características parecidas a este centro y su contexto. Asimismo, por la accesibilidad y la buena relación que tengo en ambas escuelas y entornos.



|  |
|--|
| <p>soluciones, se mostrarán los principios más esenciales del proyecto comunidad de aprendizaje, el cual se adecua con las expectativas, ideales y peticiones que demanda esta comunidad educativa.</p> <p>Por último, teniendo en cuenta el modelo de escuela mostrado, se les propondrá un análisis sobre su centro educativo, contexto y comunidad. Para ello, se empezará de forma colectiva y oral diciendo cuáles son las fortalezas y debilidades. Posteriormente, se formarán grupos heterogéneos, los cuales deberán ponerse de acuerdo dialógicamente para escribir lo que piensan en esa hoja. Después, se realizará una puesta en común y debate donde cada uno de los grupos irá argumentando, pero al mismo tiempo, pudiendo intervenir en lo comentado por los distintos equipos.</p> <p><u>Nota:</u> Al terminar, la coordinadora recogerá las fichas.</p> |
| <p><b>Evaluación</b></p> <p>Durante la sesión, la coordinadora utilizará la técnica observación sistemática con el instrumento de registro anecdótico con el fin de recoger los comportamientos, comentarios y actitudes más significativas (Anexo 18). Tras finalizar, teniendo en cuenta la evaluación de la comunidad, la coordinadora se realizará una autoevaluación. Para ello, utilizará la técnica análisis de producción y el instrumento rúbrica (Anexo 19). En cuanto a la comunidad, se autoevaluará a partir de la técnica observación sistemática con el instrumento escalera de metacognición para reflexionar sobre qué han aprendido, qué les ha resultado más fácil y más difícil y para qué creen que les ha servido (Anexo 20).</p>  |

|   |                        |
|---|------------------------|
| <b>Sesión 2. ¿Cómo se produce esta transformación?</b>  | <b>Fecha: 28/10/19</b> |
| <p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las experiencias de otros colegios que poseen algunas características parecidas a este centro sobre las comunidades de aprendizaje.</li> <li>- Averiguar y comprender las diferentes fases para implantar, funcionar y consolidar una comunidad de aprendizaje.</li> <li>- Reconocer la importancia de trabajar cooperativamente para lograr esa transformación deseada.</li> <li>- Potenciar el diálogo y la interacción con el resto de miembros de la comunidad.</li> <li>- Mejorar la convivencia y la cohesión social.</li> <li>- Respetar las intervenciones y las opiniones del resto de personas.</li> <li>- Aprender y emplear hábitos democráticos para llegar a acuerdos y tomar de decisiones.</li> <li>- Conocer y comprender las comisiones mixtas.</li> </ul>   |                        |
| <p><b>Recursos, materiales y espacios</b></p> <p><u>Recursos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representación de las comunidades del colegio Luis Vives y Virgen del Mar.</li> <li>- Estrellas para escribir los sueños.</li> <li>- Fichas con los distintos ámbitos.</li> </ul> <p><u>Materiales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápices, gomas, bolígrafos y folios.</li> </ul> <p><u>Espacios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula de Música.</li> </ul>  |                        |
| <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Esta sesión se iniciará con las experiencias de los colegios CEIP Luis Vives y CEIP Virgen del Mar ubicados en Jerez. Estos están reconocidos y funcionan como comunidades de aprendizaje. Entonces, mediante una representación de su comunidad, explicarán cómo eran las características de sus entornos y escuelas y, además, las razones que les motivaron para dar este paso. A continuación, les expondrán y comentarán las fases para llevar a cabo este proceso, aunque no implantándolas tal cual, sino extrayendo sus aspectos más relevantes y recreándolas en sus centros educativos y contextos según sus idiosincrasias. No obstante, recalcarán la importancia de la fase del sueño y su posterior priorización de estos en las comisiones mixtas. Debido a que, se le muestra a la comunidad cómo se parte de sus propios ideales y expectativas de la escuela, y a su vez, son ellas mismas las que priorizan los sueños de mayor o menor importancia y los que se pueden desarrollar a corto o largo plazo. De esta manera, se dan cuenta de cómo la organización de las escuelas se va cambiando, puesto que se empieza a construir desde la base partiendo de unos objetivos comunes elaborados por toda la comunidad. Por lo cual, su implicación y participación es imprescindible para poder continuar.</p> <p>Así pues, tras estas experiencias, se desarrollará una recreación sobre la fase del sueño y su posterior priorización en diversas comisiones mixtas. Para ello, se les dirá que cada uno escriba en los diversos papeles con forma de estrella, los distintos sueños (propuestas, ideas, deseos, expectativas, etc) sobre el tipo de escuela que les gustaría tener. Asimismo, pueden recordar y se les repartirá las hojas que elaboraron en la sesión anterior sobre las debilidades y fortalezas. Así que, habrá tantas estrellas como propuestas quieran realizar. Después, los clasificarán y organizarán por grandes temáticas o ámbitos que estarán colgados por las paredes del aula. Estos serán propuestos por la coordinadora, aunque, se pueden cambiar por otras temáticas más relacionadas o eliminar por si no aparece ningún sueño relacionado con estos ámbitos. Algunos de ellos pueden ser: el tipo de centro educativo, la organización, el currículo, la metodología, las relaciones y participaciones de familias, voluntariado y otros agentes de la comunidad; recursos tanto</p> |                        |

|   |
|---|
| <p>materiales como humanos, los roles de los miembros de la comunidad en la escuela, las formaciones, etc. A continuación, se formarán grupos heterogéneos donde cada uno tendrá una temática con las estrellas que han sido puestas con el fin de que seleccionen las ideas más prioritarias y que se pueden desarrollar a corto tiempo. Estas deberán escribirlas en una hoja porque, más tarde, se realizará una asamblea donde deberán de decir las razones de porqué han elegido unas y otras las han dejado. Asimismo, el resto de equipos podrán intervenir tras las exposiciones de cada grupo. Al finalizar, se tendrán las prioridades elegidas por toda la comunidad, las cuales serán divididas por distintas comisiones mixtas (formadas por familiares, docentes, voluntarios...) donde cada sujeto podrá ir a la que decida.</p> |
| <p><b>Evaluación</b></p> <p>Durante la sesión, la coordinadora utilizará la técnica observación sistemática con el instrumento de registro anecdótico con el fin de recoger los comportamientos, comentarios y actitudes más significativas (Anexo 18). Tras finalizar, teniendo en cuenta la evaluación de la comunidad, la coordinadora realizará una evaluación de la sesión. Para ello, utilizará la técnica análisis de producción y el instrumento: lista de cotejo (Anexo 21). Con respecto a la comunidad, se realizarán una autoevaluación mediante la técnica de observación sistemática y con el instrumento de rúbrica (Anexo 22).</p>  |

|  |                        |
|--|------------------------|
| <b>Sesión 3. ¿Qué son las actuaciones educativas de éxito?</b>   | <b>Fecha: 4 /11/19</b> |
| <b>Objetivos</b>   |                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender las actuaciones educativas de éxito y el porqué de que se lleven a cabo en las comunidades de aprendizaje.</li> <li>- Valorar las interacciones y el diálogo con los otros sujetos para construir sus propios aprendizajes.</li> <li>- Potenciar el diálogo y las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa.</li> <li>- Usar y manejar una diversidad de recursos.</li> <li>- Aprender y emplear hábitos democráticos para llegar a acuerdos y tomar decisiones.</li> <li>- Mejorar la convivencia.</li> </ul>  |                        |
| <b>Recursos, materiales y espacios</b>   |                        |
| <p><u>Recursos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familias y docentes que han realizado los grupos interactivos en otras ocasiones.</li> <li>- PowerPoint (Anexo 23).</li> <li>- Actividades para los grupos interactivos (Anexo 24).</li> </ul> <p><u>Materiales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápices, gomas, bolígrafos, papeles y colores.</li> </ul> <p><u>Espacios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula de 2º.</li> <li>- Patio.</li> </ul>  |                        |
| <b>Desarrollo</b>  |                        |
| <p>Esta tercera sesión se vinculará con lo expuesto en los principios de las comunidades de aprendizaje (Sesión 1), más concretamente en dar más posibilidades y oportunidades de aprendizaje. A partir de ello, se explicarán en el aula de 2º a través de un PowerPoint, cómo surgieron, qué son las actuaciones educativas de éxito y a su vez, cuáles están reconocidas actualmente. Así pues, de esta sesión en adelante, se irán explicando y llevando a la práctica cada una de ellas.</p> <p>En primer lugar, se darán los grupos interactivos en el patio, pero explicados y organizados a través de las familias y docentes que los han realizado en otras ocasiones. Previamente, estas personas se han puesto de acuerdo junto a la coordinadora (fase previa) sobre cómo se realiza esta actuación y, además, en qué actividades se van a llevar a cabo en cada grupo interactivo. No obstante, la coordinadora les propondrá algunas actividades y durante el desarrollo, se pasará por los distintos grupos para orientar y ayudar.</p> <p>Al pasar todas las personas por los distintos grupos interactivos, habrá acabado esta actuación y se elaborará una puesta en común. En esta, se dirán los beneficios y las dificultades que han tenido tanto en su preparación como en su desarrollo. Luego, decidirán si en un día de la siguiente semana lo implantan en cada una de las clases o de manera colectiva, pero para llevarlo a cabo de forma continua, no por intervalos.</p> |                        |
| <b>Evaluación</b>  |                        |
| <p>Durante la sesión, la coordinadora utilizará la técnica observación sistemática con el instrumento de registro anecdótico con el fin de recoger los comportamientos, comentarios y actitudes más significativas (Anexo 18). En cuanto a la comunidad, realizará una coevaluación a las familias y docentes que han explicado los grupos interactivos. Para ello, usará la técnica de observación sistemática mediante el instrumento de diana de evaluación (Anexo 25). Asimismo, la comunidad se realizarán una autoevaluación mediante la técnica de observación sistemática a través del instrumento rúbrica (Anexo 26).</p>   |                        |

|  |                        |
|--|------------------------|
| <b>Sesión 4. ¿Qué son las tertulias dialógicas?</b>  | <b>Fecha: 11/11/19</b> |
| <b>Objetivos</b>   |                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar y comprender las tertulias dialógicas y más concretamente, las literarias.</li> </ul> |                        |

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar un intercambio entre lo expuesto en el libro con las propias experiencias, gustos, intereses, miedos, conocimientos, etc de los sujetos.</li> <li>- Comprender que en estas tertulias no importan altos niveles educativos ni tampoco ser de contextos socioculturales u económicos altos.</li> <li>- Valorar las interacciones y el diálogo con los otros sujetos para construir sus propios aprendizajes.</li> <li>- Potenciar el diálogo y las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa.</li> <li>- Aprender y emplear hábitos democráticos para llegar a acuerdos y tomar decisiones.</li> <li>- Desarrollar un pensamiento crítico sobre las actuaciones realizadas.</li> </ul>  |
| <b>Recursos, materiales y espacios</b>   |
| <u>Recursos</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnado de quinto y su tutor (director).</li> <li>- PowerPoint (Anexo 27).</li> <li>- Ficha con las pautas sobre un capítulo (Anexo 28).</li> </ul> <u>Materiales</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Capítulos del libro de <i>Hamlet</i> de Shakespeare.</li> <li>- Lápices y gomas.</li> </ul> <u>Espacios</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zona próxima al huerto con bancos y espaciosas.</li> </ul>  |
| <b>Desarrollo</b>  |
| <p>Esta sesión comenzará explicando brevemente los distintos tipos de tertulias dialógicas que se pueden realizar, aunque se centrará, principalmente, en las tertulias literarias dialógicas. En cuanto a estas, se dirán qué son, los tipos de libros que se recomiendan leer y los pasos a seguir para implantarlo. Tras ello, el alumnado de quinto y su tutor (el director) expondrán sus propias experiencias comentando sus pensamientos, sentimientos, inquietudes, dudas, etc, que han tenido durante estos meses llevando a cabo esta actuación. A continuación, ellos serán los coordinadores para realizar una tertulia junto al resto de miembros de la comunidad, los cuales se colocarán de forma semicircular o en las mesas grupales. Previamente, la coordinadora, junto a este alumnado y el director, habrán elegido y seleccionado uno de los capítulos del libro de <i>Hamlet</i> de Shakespeare para entregárselo a los demás. Con respecto a este libro, fue el seleccionado por los alumnos y alumnas para comenzar sus tertulias, por lo que manejan y son capaces de conducir esta actuación. Asimismo, la coordinadora les entregará una ficha con algunas pautas sobre un capítulo que llevo a cabo con ellos para que puedan tomarlo como ejemplo. Al mismo tiempo, les orientará y ayudará durante el desarrollo de esta actuación.</p> <p>Al finalizar esta actuación, se elaborará una puesta en común donde se comentarán los beneficios y las dificultades que han tenido tanto en su preparación como en su desarrollo. Posteriormente, decidirán si en un día de la siguiente semana, lo implantan en cada una de las clases, pero para llevarlo a cabo de forma continua y no por intervalos. Del mismo modo, cuando vayan manejando este tipo de tertulia, se decidirá entre todos y todas si se realizan los otros tipos que se han dicho en el principio.</p> |
| <b>Evaluación</b>  |
| <p>Durante la sesión, la coordinadora utilizará la técnica observación sistemática con el instrumento de registro anecdótico con el fin de recoger los comportamientos, comentarios y actitudes más significativas (Anexo 18). Tras finalizar, teniendo en cuenta la evaluación de la comunidad, la coordinadora le realizará una evaluación a esta. Para ello, utilizará la técnica análisis de producción y el instrumento: lista de cotejo (Anexo 29). En cuanto a la comunidad, realizará una coevaluación al director y alumnado de 5º que han explicado las tertulias literarias dialógicas. Para ello, usará la técnica de observación sistemática mediante el instrumento de diana de evaluación (Anexo 30). Asimismo, la comunidad se realizarán una autoevaluación mediante la técnica de observación sistemática a través del instrumento escalera de metacognición (Anexo 31).</p>   |

|  |                        |
|--|------------------------|
| <b>Sesión 5. ¿Qué es la biblioteca tutorizada?</b>   | <b>Fecha: 18/11/19</b> |
| <b>Objetivos</b>   |                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descubrir y conocer la actuación de biblioteca tutorizada mediante la experiencia de otro colegio que posee características parecidas a este centro.</li> <li>- Reconocer la importancia de la cooperación, implicación y participación de las demás personas.</li> <li>- Aspirar a que la comunidad use los diversos espacios de la escuela sintiéndolos suyos.</li> <li>- Potenciar las infracciones y el diálogo para extender y ofrecer más espacios de aprendizaje.</li> <li>- Mejorar la convivencia y la cohesión social.</li> <li>- Aprender y emplear hábitos democráticos para llegar a acuerdos y tomar decisiones.</li> </ul> |                        |
| <b>Recursos, materiales y espacios</b>   |                        |
| <u>Recursos</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinadores de la comisión de la biblioteca tutorizada.</li> </ul> <u>Espacios</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Biblioteca.</li> </ul>  |                        |

|   |
|---|
| <b>Desarrollo</b>   |
| <p>Esta quinta sesión tratará sobre las bibliotecas tutorizadas y por este motivo, vendrán los coordinadores de la comisión de esta actuación del colegio Luis Vives para comentar sus experiencias. Entre ellas, dirán sus comienzos donde una de sus prioridades fue la renovación de la biblioteca para que tanto el alumnado como el resto de miembros de su comunidad pudieran usarla. Así pues, elaboraron una comisión donde al principio, no había muchos miembros, pero, aun así, decidieron transformar su biblioteca y llevar a cabo esta actuación un día a la semana por la tarde (jueves). Al cabo de los meses, cada vez había más participación e implicación por los distintos integrantes, ya que tomaron este espacio como punto de referencia para tomar muchas decisiones, al igual que leer libros, realizar deberes, actividades, formaciones, etc. Por esta razón, decidieron tener siempre abierta la biblioteca e incluso, en las horas del recreo. Es tanto el interés por lo que aquí se realiza que, antes de ir los educandos al patio, los docentes de cada clase sortean diferentes carnets para el alumnado que quiere ir a este espacio. De esta manera, verán algunos parecidos con su escuela La esperanza, puesto que el equipo directivo decidió arreglar la biblioteca con el propósito de que todos y todas pudieran entrar. Asimismo, comienzan a tener algunas ideas sobre cómo llevar esta actuación a la práctica y a su vez, cambian el pensamiento de que la biblioteca es un lugar para estar callado, ya que se puede convertir en espacio dinámico donde se necesita la interacción, implicación y participación de todas las personas para que haya más oportunidades de aprendizaje.</p> <p>Tras mencionar lo anterior, estos coordinadores serán los encargados de llevar algunas de las actividades que realizan en su biblioteca. Algunas de ellas pueden ser aconsejar sobre libros, realizar algunos juegos, ayudar con las tareas, responder a dudas que tengan sobre esta u otras actuaciones, etc. Incluso, se podría llevar a cabo alguna tertulia o grupo interactivo. Para ello, la comunidad del colegio La esperanza se irá distribuyendo dependiendo de la actividad que elija, de forma que, quedarán diversos grupos heterogéneos.</p> <p>Para finalizar esta actuación, se elaborará una puesta en común donde toda la comunidad comentará los beneficios y las dificultades de elaborar las bibliotecas tutorizadas. Posteriormente, decidirán si en un día de la siguiente semana, lo implantan en el centro.</p> |
| <b>Evaluación</b>   |
| <p>Durante la sesión, la coordinadora utilizará la técnica observación sistemática con el instrumento de registro anecdótico con el fin de recoger los comportamientos, comentarios y actitudes más significativas (Anexo 18). Con respecto a la comunidad, se autoevaluará a partir de la técnica análisis de producción a través de una ficha con preguntas (Anexo 32).</p>   |

|   |                        |
|---|------------------------|
| <b>Sesión 6. ¿Cómo prevemos y resolvemos conflictos?</b>  | <b>Fecha: 25/11/19</b> |
| <b>Objetivos</b>  |                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar y desarrollar la educación emocional.</li> <li>- Potenciar el diálogo y las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa.</li> <li>- Desarrollar un pensamiento crítico frente a las distintas circunstancias que se le presentan.</li> <li>- Valorar la importancia del diálogo y la escucha para la prevención y solución de conflictos.</li> <li>- Mejorar la convivencia y la cohesión entre los integrantes de la comunidad.</li> <li>- Aprender y desarrollar hábitos democráticos para llegar a acuerdos y tomar decisiones.</li> <li>- Conocer nuevas estrategias para resolver conflictos y vincularlas con sujetos de su entorno más próximo.</li> <li>- Respetar las opiniones y las interacciones de los demás compañeros y compañeras.</li> </ul>  |                        |
| <b>Recursos, materiales y espacios</b>  |                        |
| <u>Recursos</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro de <i>Sentir en primera persona</i> de Antonio Sánchez y Laura Sánchez (2012).</li> <li>- Panel de normas (Anexo 4).</li> <li>- Ficha para cambiar y elaborar nuevas normas (Anexo 33).</li> <li>- Situaciones sobre conflictos (Anexo 34).</li> </ul> <u>Materiales</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel, lápices y goma.</li> </ul> <u>Espacios</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Patio.</li> <li>- Aula de 1º.</li> </ul>  |                        |
| <b>Desarrollo</b>   |                        |
| <p>Esta sexta sesión se comenzará con dos dinámicas del libro <i>Sentir en primera persona</i> en el patio. La primera se llama “¿Cómo te sientes?” (p. 57), en la que todas las personas se colocan en círculo, se cogen de las manos y toman conciencia de cómo se sienten en ese momento. Luego, cada uno/a, respetando las intervenciones de los demás, verbalizará lo que siente. Aunque, si se empieza a repetir bien, regular o mal, se les pedirá que especifiquen más o pongan distintos ejemplos de cuando sienten eso. Gracias a esto, lo cual dura muy poco, la coordinadora valorará cómo se encuentra el grupo y si debe utilizar una u otra dinámica. La segunda se denomina “La pasarela en movimiento” (p. 61) donde la comunidad se divide por parejas, aunque si faltan algunas personas, se colocarán con la coordinadora o se reorganizarán los grupos. Esta trata de que cada uno de los integrantes de las parejas se deben poner en una esquina del patio formando una diagonal. A continuación, se pondrán distintos tipos de música con el fin de</p> |                        |

|  |
|--|
| <p>que cada sujeto verbalice las emociones que van sintiendo hasta llegar al compañero o compañera. Tras pasar algunas canciones, se irán cambiando de pareja provocando distintas interacciones y diálogo entre los integrantes.</p> <p>Después de veinte o veinticinco minutos, se marcharán al aula de primero sentándose en la organización en la que se halla esta. Seguidamente, la coordinadora se colocará al frente de esta aula y les realizará una serie de preguntas: ¿cómo os sentís ahora?, ¿podéis veros las caras todos y todas?, ¿se escucha en el fondo?, ¿qué tendrías que hacer los que estáis en la primera línea para hablar con los de la última?, ¿cambiaríais algo? De esta forma, se les han expuesto dos circunstancias diferentes, ya que, en la primera parte, han participado todos y todas, han tenido un diálogo igualitario y han podido interaccionar y escucharse los unos a los otros. Mientras que, en la otra, no se pueden ver las caras de algunos, no hay comunicación entre todos los sujetos y los que se encuentran en el final, no escuchan, por ello, escasamente participan. Pues esto, es lo que quiere la coordinadora que se dé cuenta la comunidad, es decir, la importancia del diálogo, la escucha al otro, la interacción entre los demás, el trato, etc. Seguidamente, se cambiará la organización del aula por grupos heterogéneos y se vinculará con la actuación de prevención y solución de conflictos, puesto que lo anteriormente dicho, es lo necesario de llevar a cabo. Entonces, teniendo en cuenta la escuela que se quiere construir, habría que elaborar unas normas hechas entre y para todos/as sujetos. Aunque, hace unos meses, se realizó un panel normativo en el que colaboró algunos integrantes de la comunidad. Por ello, se entregará estos paneles normativos a cada grupo dejándole algunos minutos para que se lo lean. Posteriormente, la coordinadora formulará unas cuestiones generales en relación a los paneles: ¿qué os parece? o ¿cambiarías o dejaríais cómo está? y otras más específicas: ¿creéis las familias solo podéis asistir a las reuniones y tutorías?, ¿qué os hace sentir los “debe” o “exclusivamente”? ¿consideráis que toda la comunidad se representa en estas normas?, etc. De este modo, se pretende que reflexionen y analicen esas normas y se den cuenta de la necesidad de modificarlas, puesto que la comunidad no se ve representada en su totalidad, lo cual da a que no las sientan suyas. En consecuencia, se les entregará una ficha para que cada equipo exponga las que cambiaría y las que formularía nuevas. Más tarde, se pondrían en común, dando las razones de colocar las normas en un lado u otro. Asimismo, el resto de grupos podrán intervenir y decidir cuáles les representan y cuáles no. Al terminar, tendrían unas normas de centro elaboradas por su comunidad, las cuales se expondrán en un nuevo panel.</p> <p>En cuanto a la solución de conflictos, se les presentaría la figura de mediador/a relacionándolo con el rol que ejerce una de las personas de la etnia gitana. Esta se encarga de escuchar el problema por ambas partes, de extraer los temas relevantes del conflicto y llegar a acuerdos. Pues ello mismo, es lo que se pretende establecer en el centro. Aunque, previamente, se les hará entender a partir de tres situaciones, cómo pueden surgir los conflictos, las distintas caras que puede poseer un mismo problema y a los acuerdos que se pueden establecer antes de llegar a la violencia. Pero, no solo con eso se puede ser mediador, sino que se necesita de una formación, la cual puede ser pedida en algunas de las comisiones planteadas en la sesión 2.</p> |
| <p><b>Evaluación</b></p> <p>Durante la sesión, la coordinadora utilizará la técnica observación sistemática con el instrumento de registro anecdótico con el fin de recoger los comportamientos, comentarios y actitudes más significativas (Anexo 18). Tras finalizar, teniendo en cuenta la evaluación de la comunidad, la coordinadora realizará una evaluación a la sesión. Para ello, utilizará la técnica de análisis de producción y el instrumento: lista de cotejo (Anexo 35). Con respecto a la comunidad, evaluará a la coordinadora mediante la técnica de observación sistemática a través del instrumento diana de evaluación (Anexo 36).</p>  |

|   |                       |
|---|-----------------------|
| <b>Sesión 7. ¿Formación? ¿Sobre qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué?</b>   | <b>Fecha: 2/12/19</b> |
| <b>Objetivos</b>  |                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el uso de la educación emocional.</li> <li>- Potenciar el diálogo, la escucha y la interacción con los demás.</li> <li>- Reconocer la importancia de las aportaciones de los demás miembros de la comunidad.</li> <li>- Partir desde los propios intereses, dudas o inquietudes de la comunidad.</li> <li>- Actuar como miembros de una comisión mixta basadas en la reflexión dialógica.</li> <li>- Valorar la formación como aspecto esencial para la transformación social y educativa.</li> <li>- Aprender y emplear hábitos democráticos para llegar a acuerdos y tomar decisiones.</li> </ul> |                       |
| <b>Recursos, materiales y espacios</b>  |                       |
| <p><u>Recursos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ficha sobre las formaciones que pondrían en el colegio y el porqué de ello.</li> <li>- Documentos aportados.</li> </ul> <p><u>Materiales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papeles, lápices y gomas.</li> </ul> <p><u>Espacios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula de 6º.</li> </ul>  |                       |

|  |
|--|
| <b>Desarrollo</b>  |
| <p>Esta sesión comenzará con la dinámica “¿Cómo te sientes?” (p. 57) con el fin de valorar cómo se encuentran los miembros de la comunidad. Tras ello, se retomará el tema de la formación con la intención de averiguar qué valor le otorgan y qué buscarían. Por este motivo, se elaborará una asamblea donde la coordinadora les hará una serie de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿qué valor le dais a la formación? ¿es necesaria o no para vuestra vida? ¿por qué?</li> <li>- ¿qué formaciones buscáis o buscaríais? ¿por qué? ¿dónde?</li> </ul> <p>Mediante estas respuestas, se están escuchando entre todos y todas coincidiendo o no en algunos de los argumentos, los cuales deben ser razonados y justificados, pero teniendo en cuenta el turno de palabra y el respeto a las opiniones de los demás. No obstante, se está provocando que tomen conciencia de que otros miembros como ellos/as, están buscando las mismas formaciones u otras distintas, que les interesan o no. Por lo tanto, la coordinadora tras escuchar los distintos comentarios les planteará la siguiente situación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si pudierais poner varias formaciones en este colegio, ¿cuáles serían? ¿por qué?</li> </ul> <p>Aunque, para ello, deberán de responder en los pequeños grupos escribiéndolo en la ficha dada por la coordinadora. De esta manera, en primer lugar, se tendrán que poner de acuerdo con sus pequeños equipos y posteriormente, se realizará una puesta en común donde se obtendrán las formaciones que esta comunidad desea. Con lo que, en ningún momento, se le ha puesto ninguna condición, sino que han partido desde sus propios intereses, dudas e inquietudes, como al igual sucede en las comunidades de aprendizaje. Ello se le expondrá a esta comunidad educativa, ya que, al funcionar como comunidad de aprendizaje, un aspecto esencial es la formación para todos y todas siendo tanto para los intereses y dudas de los integrantes, como al igual, para dar solución a las prioridades que se habían establecido en la sesión 2. Para ello, se puede formar una comisión mixta sobre esto, la cual actúe de la misma forma que se ha llevado a cabo en esta sesión.</p> <p>Para finalizar, la coordinadora les propondrá alguna formación relacionadas con esas prioridades, ya que, si tomamos como ejemplo el currículum, el centro educativo quería reducirlo a unos contenidos mínimos compartimentados en disciplinas y elegidos por los docentes. Sin embargo, existen metodologías, las cuales hay que diferenciar de organizaciones de trabajo en el aula (grupos cooperativos). Una muestra de estas metodologías es la de trabajar por proyectos, la cual parte de los intereses e ideas previas del alumnado, además, este se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje y los contenidos se dan de manera globalizada. Así que, si se quiere profundizar más sobre esta, se les aportarán algunos documentos sobre esta temática o podrán proponerlo como formación en la comisión mixta.</p> |
| <b>Evaluación</b>  |
| <p>Durante la sesión, la coordinadora utilizará la técnica observación sistemática con el instrumento de registro anecdótico con el fin de recoger los comportamientos, comentarios y actitudes más significativas (Anexo 18). Tras finalizar, teniendo en cuenta la evaluación de la comunidad, la coordinadora le realizará una evaluación a esta. Para ello, utilizará la técnica observación sistemática y el instrumento: lista de cotejo (Anexo 37). Con respecto a la comunidad, se autoevaluará mediante la técnica de observación sistemática a través del instrumento rúbrica (Anexo 38).</p>  |

|   |                       |
|---|-----------------------|
| <b>Sesión 8. ¡Terminamos!</b>   | <b>Fecha: 9/12/19</b> |
| <b>Objetivos</b>  |                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre todo el proceso de formación y sus respectivos roles dentro de esta.</li> <li>- Decidir la continuación o no del funcionamiento y consolidación del centro educativo en comunidad de aprendizaje.</li> </ul>   |                       |
| <b>Recursos, materiales y espacios</b>  |                       |
| <u>Materiales</u>   |                       |
| - Lápicos, gomas y bolígrafos.  |                       |
| <u>Espacios</u>   |                       |
| - Aula de música.   |                       |
| <b>Desarrollo</b>   |                       |
| <p>En esta sesión, se pretende reflexionar sobre la formación y los roles de cada participante, es decir, comunidad y coordinadora. Por este motivo, se comenzará recordando brevemente, las distintas sesiones elaboradas a lo largo de estas semanas. Tras ello, tanto la comunidad como la coordinadora evaluarán realizarán distintas evaluaciones.</p> <p>Para finalizar, se elaborará una asamblea donde la coordinadora les comentará a que, a partir de ese momento, deberán tomar la elección de seguir adelante con lo planteado e ir desarrollando otras actuaciones según las prioridades que dijeron inicialmente o, pararlo todo y volver como estaban antes.</p> |                       |
| <b>Evaluación</b>   |                       |
| <p>La evaluación propuesta para esta sesión será:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación sobre la formación por parte de la comunidad y la coordinadora</li> <li>- Evaluación de la comunidad hacia la coordinadora</li> <li>- Evaluación de la coordinadora hacia la comunidad</li> <li>- Evaluación entre los propios miembros de la comunidad</li> </ul> <p>Para ello, se usarán técnicas como la observación sistemática y el análisis de producción a partir de los instrumentos, ficha con preguntas y rúbricas (Anexo 39).</p>  |                       |

## 8. CONCLUSIONES

Tras la realización de este trabajo, se pone de manifiesto la importancia de innovar en educación y de buscar experiencias innovadoras que se ajusten a la sociedad actual. Sin embargo, esto, en muchas ocasiones, supone un reto para las escuelas, las cuales quieren conocer y llevar a cabo estas experiencias de innovación. Una muestra de ello es el centro educativo y contexto seleccionado, el cual, desde hace seis años, están intentando funcionar como comunidad de aprendizaje. Aunque, por diversos factores, como la interinidad de su profesorado, el desinterés de las familias provocado por las desigualdades que sufre por parte de la sociedad, o carencia de voluntariado, no han podido llevar a cabo este modelo de escuela. Por esta razón, es por la que, en este TFG, se ha propuesto esta formación, orientada no únicamente a facilitar la implantación y puesta en práctica de una comunidad de aprendizaje, sino también a visibilizar y revalorizar su comunidad educativa, la cual debe saber que la escuela no es otro instrumento de control por parte de la sociedad, sino que es SUYA. Con esto se quiere decir que la escuela es una herramienta al servicio de la comunidad, por lo que es esencial escuchar a sus miembros tanto sus opiniones, comentarios, decisiones, intereses, dificultades, etc, puesto solo así se les podrá proporcionar esos conocimientos, habilidades, competencias y destrezas, entre otros, que se necesitan para esta sociedad de la Información en la que vivimos.

Asimismo, la realización de este trabajo me ha aportado <sup>8</sup>mucho tanto personal como profesionalmente, ya que me ha hecho ser consciente de que la comunidad educativa no se reduce únicamente al alumnado, a los/las docentes y en ocasiones a las familias, sino que este término engloba a muchísimas personas, las cuales pueden aparecer de sus contextos cercanos, de otras instituciones educativas, asociaciones, etc. Todas ellas tienen una diversidad de aspectos que aportar de los cuales he podido tener la fortuna de aprender porque en estos últimos años, gracias a experiencias de innovación como esta, he aprendido sobre diferentes culturas, países, comidas, ... que nunca había pensado o conocido.

Por este motivo, quiero finalizar con esta reflexión de Bauman (2006), la cual decía que la comunidad “es un lugar cálido” (p. 5), aunque, considero que esta expresión se intensifica en la siguiente oración: “Es como un tejado bajo el que cobijarse cuando llueve mucho” (p. 5), puesto que, en los momentos más difíciles, es cuando más necesitas del calor de los más queridos y en este caso, de tu comunidad educativa.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA

- Amador, L. V. y Musitu, G. (2011). *Exclusión social y diversidad*. México, México D.F.: Trillas.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5 (28), pp. 19-31.
- Barrio, J.L. (2005). La Transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría Educativa*, (17), pp. 129-156.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de la seguridad en un mundo hostil*. Madrid, España: Siglo XXI.
- CEIP La Esperanza. (2018). Proyecto de Centro. Jerez de la Frontera (Cádiz).
- Comunidades de aprendizaje. (2019). Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. Actuaciones de éxito: *Comunidades de aprendizaje*. Recuperado de <https://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/modelo-dialogico-de-conflictos/>

---

<sup>8</sup> Durante este párrafo, habrá un cambio de estilo, de escritura y de persona para profundizar en la experiencia personal.

Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París.

Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), pp. 19-30.

Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), pp. 91-103.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, España: Graó.

Fernández, M. (2016). ¿Qué es la innovación? En M. Fernández y N. Alcaraz (eds.), *Innovación Educativa. Más allá de la ficción* (pp. 27-40). Madrid, España: Pirámide.

Fernández, M<sup>a</sup>. J. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Educación XXI*, (8), pp. 67-86.

Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), pp. 183-196.

Flecha, R. (2017). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, España: Paidós.

Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla, España: Fundación ECOEM.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1 (1), pp. 11-19.

Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, (5), pp.4-8.

GNOSS. (27 de abril de 2011). *Comunidades de aprendizaje: Entrevista a Ramón Flecha*. [Archivo vídeo]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=Rs7\\_XSNKehA&t=25s](https://www.youtube.com/watch?v=Rs7_XSNKehA&t=25s)

González, M.T., y Escudero, J.M. (1987). *Innovación Educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, España: Editorial Humanitas.

Hermoti. (12 de octubre de 2016). *I just sued the school system (doblaje en español)* [Archivo vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=upJwpiVHWD8>

Instituto Natura. (s.f.). Actuaciones educativas de éxito. *Comunidades de aprendizaje*. Recuperado de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/actuaciones-educativas-de-exito>

Íñiguez, T. (2013). Aprendizaje Instrumental accesible para todos y todas. *Herramientas de trabajo para el profesorado*, (5), pp. 1-8.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886&p=20180323&tn=1>

Lytos. (8 de julio de 2016). *Lytos-Educando Esclavos*. [Archivo vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XhaCkKRHgNI>

Mamani, L.O. (2011). La educación comunitaria: su incidencia en la escuela y en la comunidad. *Revista de Investigación Educativa*, 4 (2), pp. 197-203.

Martínez, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de pedagogía*, (375), pp. 78-82.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1), pp. 123- 146.

Puertas, A. (2013). Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito. *Herramientas de trabajo para el profesorado*, (9), pp. 1-2.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

Rodríguez, J. (24 de mayo de 2012). Estos versos salvaron la vida a Machado. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/cultura/2012/05/24/actualidad/1337881952\\_736261.html](https://elpais.com/cultura/2012/05/24/actualidad/1337881952_736261.html)

Sánchez, A. y Sánchez, L. (2012). *Antiprograma de educación emocional. Sentir en primera persona*. Madrid, España: Wolters Kluwer España, S. a.



- Sennet, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona, España: ANAGRAMA.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), pp. 83-110.
- Torres, J. (28 de noviembre de 2012). 12 Razones para decir NO a la LOMCE [Mensaje en un post]. Jurjo Torres. Recuperado de <https://jurjotorres.com/?s=razones&x=0&y=0>
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuelas. *Cuadernos de pedagogía*, (228), pp. 70-74.
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M. y Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INLCUDE-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, (82), pp. 31-43.
- Vázquez- Recio, R. y López- Gil, M. (26 de noviembre de 2016). El entorno organizacional de aprendizaje (OLE) como estrategia para la construcción de un liderazgo basado en la comunidad. En J.L. Bernal del coordinador del congreso (Coord.). *Globalización y organizaciones educativas*. Conferencia llevada a cabo en el XIV Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIOIE), Zaragoza, España.
- Vázquez-Recio, R. y López-Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes “sin sistema” y resistencia. Una mirada diferente de fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, pp. 1-24.

## 10. ANEXOS

### Anexo 1. Medidas, programas y adaptaciones para atender a la diversidad.

Figura 1. Medidas, programas y adaptaciones curriculares del centro.



Fuente: Plan de Centro (2018).

**Anexo 2. Principios sobre metodologías.**

Figura 2. Principio sobre metodologías.



Fuente: Plan de Centro (2018).

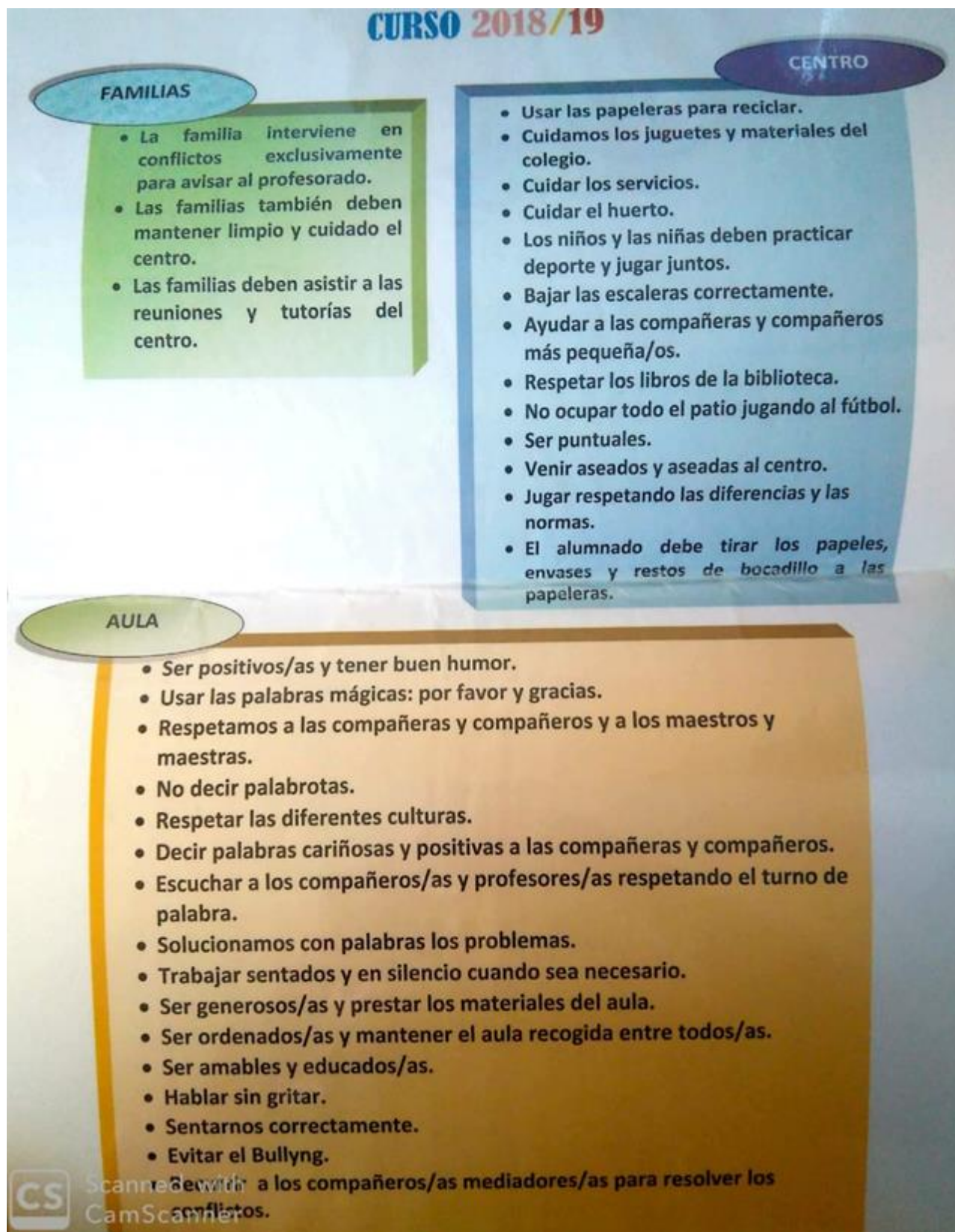
**Anexo 3. Planes y proyectos.**

|  |
|--|
| Creciendo en salud.                      |
| Escuela TIC 2.0.                         |
| Prácticum Grado Maestro.                 |
| Plan de Salud Laboral y P.R.L.           |
| Convivencia Escolar.                     |
| Escuelas Deportivas.                     |
| Red Andaluza Escuela: “Espacio de Paz”.  |
| Plan de apertura de centros docentes.    |
| Plan de igualdad de género en educación. |
| Aldea, Educación Ambiental – B. Temático |

Fuente: Elaboración propia.

**Anexo 4. Panel normativo del centro.**

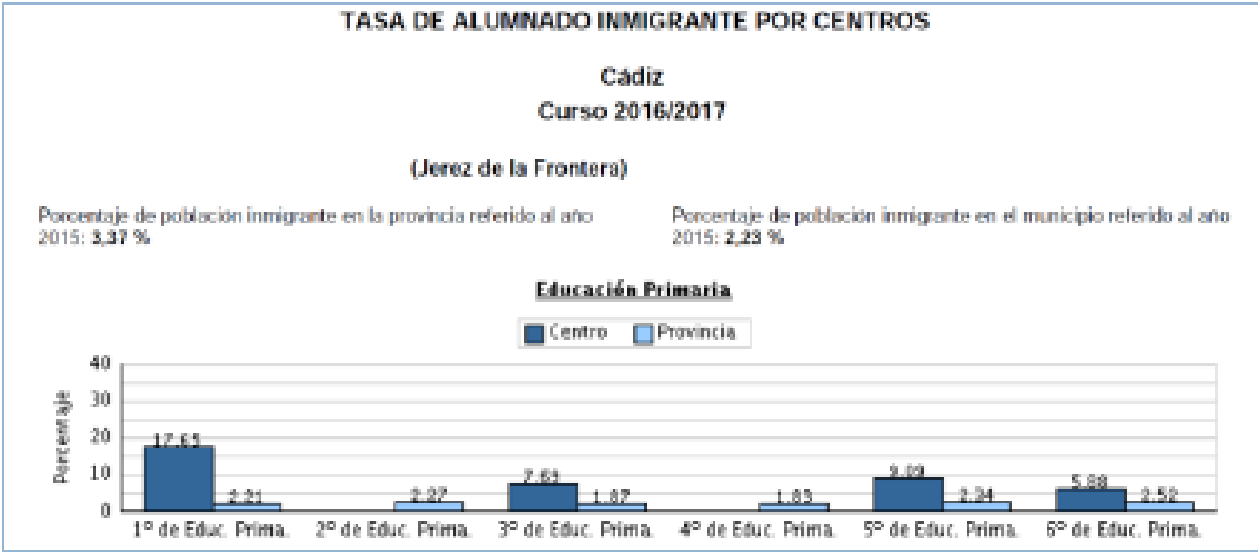
Figura 3. Normas del centro.



Fuente: Plan de Centro (2018).

Anexo 5. Tasa de alumnado inmigrante.

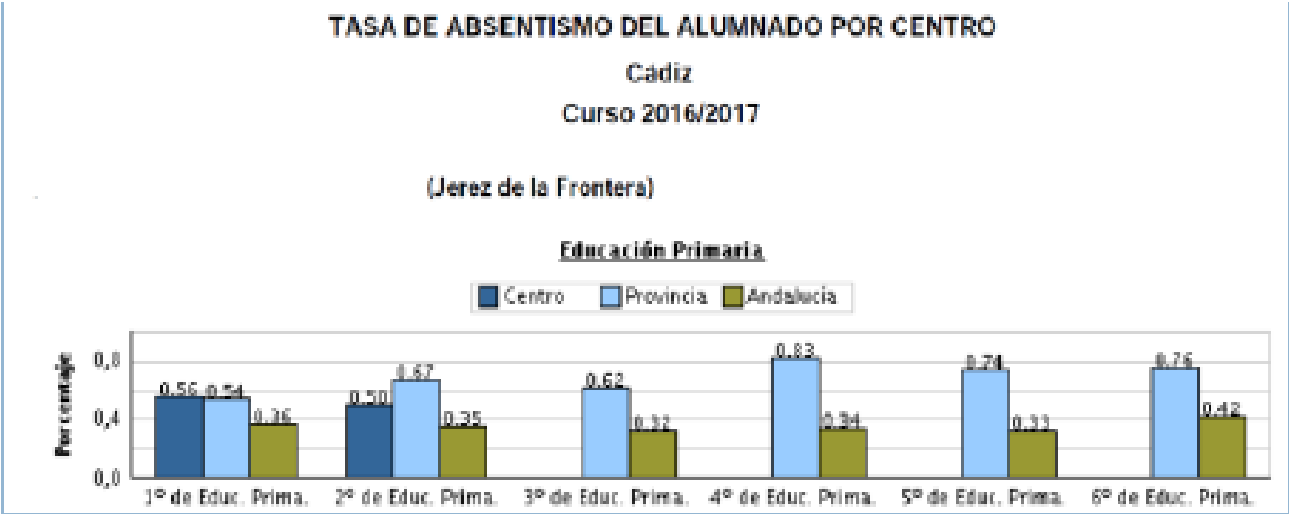
Figura 4. Tasa de alumnado inmigrantes del centro.



Fuente: Plan de Centro (2018).

Anexo 6. Tasa de abandono.

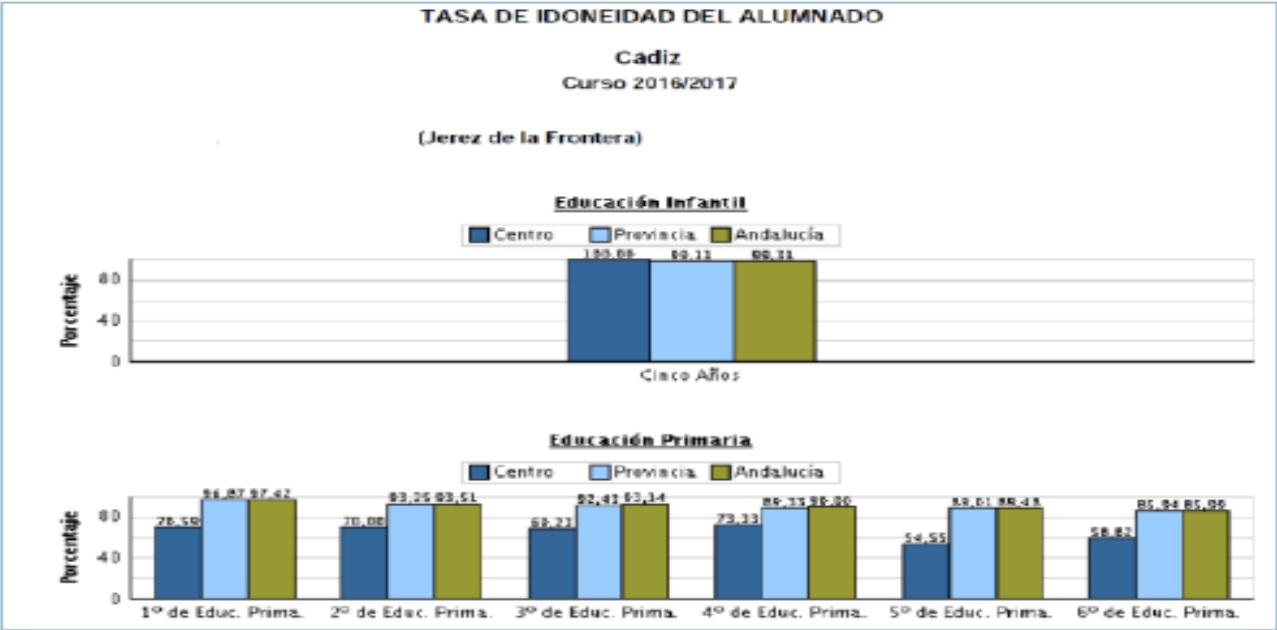
Figura 5. Tasa de absentismo del alumnado del centro.



Fuente: Plan de Centro (2018).

Anexo 7. Tasa de idoneidad del alumnado.

Figura 6. Tasa de idoneidad del centro.



Fuente: Plan de Centro (2018).



**Anexo 8. Correo para el director.**

Buenas tardes estimado director,

Me llamo Rocío Delgado Panal y soy alumna del grado de Educación Primaria en la Universidad de Cádiz. Este correo me lo ha proporcionado un profesor de la universidad llamado XX, el cual me ha comentado que el colegio ha intentado en varias ocasiones comenzar con el proyecto de comunidad de aprendizaje y este año lo estáis iniciando de nuevo.

Entonces, ahora mismo, me encuentro desarrollando mi Trabajo de Fin de Grado en el cual debo generar un proyecto de innovación contextualizado y adecuado para un centro escolar en concreto, lo cual puede visualizarlo en el documento que le presento como “Línea de TFG”. Así pues, mi pensamiento es focalizarlo en las comunidades de aprendizaje, puesto que he tenido experiencia y he actuado en mi tiempo de prácticas en el colegio Luis Vives de Jerez que es comunidad de aprendizaje. Además, considero firmemente que, al convertirse un cole en comunidad de aprendizaje da mayores oportunidades a todos los agentes educativos, es decir, tanto a los alumnos, docentes, familias, vecinos, entorno, voluntarios, etc. Al mismo tiempo, toda la comunidad se involucra para conseguir la escuela que se sueña alcanzar. Para ello, existen distintas fases y actuaciones de éxito, como los grupos interactivos, tertulias literarias, biblioteca tutorizada, etc.

Por esta razón, me gustaría pedirle si pudiera ir al centro para conocerles, recabar información para mi trabajo y ayudarles en cuanto a la puesta en marcha de las comunidades de aprendizaje. Pero, para ello, necesitaría recoger información a través de entrevistas, observaciones en las distintas aulas, realizar charlas informales y otros instrumentos sobre el centro y los distintos agentes educativos antes de poder proponerles alguna propuesta. No obstante, le puedo garantizar y asegurar que ninguno de los datos obtenidos, serán expuestos en ningún lado, ya que tengo firmado un compromiso de confidencialidad.

Por último, le quiero proporcionar el papel de la universidad, en el cual se le verifica todo lo que le he estado comentando anteriormente, como la confidencialidad, la línea de mi trabajo de fin de grado, etc. Todo ello, firmado tanto por la Universidad de Cádiz, mi profesora del TFG llamada Mónica López Gil y por mí.

Ante todo, muchas gracias por leer este correo y estoy a la espera de su respuesta,

Rocío Delgado Panal

**Anexo 9. Cuestiones de indagación del trabajo.**

Tabla 3. Cuestiones de indagación para las familias.

| <b>Familias</b>  |
|--|
| ¿Cómo fue la etapa de primaria que las familias tuvieron? En relación al papel otorgado al alumno y al docente, los recursos utilizados, la organización del aula, las evaluaciones, las metodologías, el tiempo de las clases, la distribución de los contenidos, la elección y decisión de las actuaciones llevadas a cabo en el centro, la participación de sus familias y la postura del centro en cuanto a esa implicación, la concepción del aprendizaje y del estudio, etc. |
| ¿Se han producido muchos cambios con respecto a sus escuelas de primaria y en cuanto a este centro?<br>¿Cuáles? ¿Consideran que los cambios en educación son necesarios? ¿Por qué?   |
| ¿De qué manera el centro educativo les ofrece a las familias entrar en la escuela? ¿Qué valor se les otorgan?  |
| ¿Creen que ellas y otros miembros son necesarios dentro de la escuela? ¿Por qué? ¿Para qué?  |
| ¿Tienen un sentimiento de pertenencia hacia esta escuela y su entorno?   |
| ¿Cómo se encuentran sus hijos o hijas en el colegio en relación a si quieren ir, se encuentran motivados, etc? ¿Qué actividades o sucesos les cuentan los niños y niñas que más les encantan de esta escuela? ¿Cuáles menos?   |
| ¿Qué entienden por comunidad de aprendizaje? ¿Han podido participar, llevar a cabo o implicarse en alguna de las actuaciones de éxito?   |
| ¿Qué le pedirían a esta escuela? ¿Cuál sería su ideal de escuela?  |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Cuestiones de indagación para el profesorado.

| <b>Profesorado</b>   |
|--|
| ¿Qué comprenden por el término innovación? ¿creen que es necesario para la sociedad actual? ¿y para este centro? ¿por qué?   |
| ¿Se consideran un profesor o profesora innovador o innovadora? ¿Creen que la formación es importante para esta innovación? ¿Por qué?   |
| ¿Cómo llevan a cabo sus clases (metodología, su rol y del alumno, recursos, concepción del aprendizaje y del estudio, expectativas hacia el alumnado, flexibilidad en los horarios, etc)? ¿Cómo tienen organizada el aula? ¿Por qué? |
| ¿Tienen un sentimiento de pertenencia hacia esta escuela y su entorno?   |
| ¿Cooperan con sus compañeros para las programaciones, actividades, metodologías, formaciones...?<br>¿Cree que es importante? ¿Por qué?   |
| ¿Creen que las familias y otros miembros de la comunidad deben entrar en la escuela? ¿y en el aula?<br>¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué valor les otorgan a las familias?   |

|  |
|--|
| ¿Qué entienden por comunidad de aprendizaje? ¿Han podido participar, llevar a cabo o implicarse en alguna de las actuaciones de éxito? |
| ¿Qué le pedirían a esta escuela? ¿Cuál sería su ideal de escuela?  |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Cuestiones de indagación para el equipo directivo.

| Equipo directivo  |
|---|
| ¿Qué entienden por innovación? ¿Se encuentra la escuela abierta a las innovaciones educativas? ¿Cómo?   |
| ¿Quiénes y cómo llevan el liderazgo en el centro?   |
| ¿Cuáles son las líneas generales del centro (metodología, atención a la diversidad, recursos, evaluaciones, proyectos y programas llevados a cabo, etc)?  |
| ¿Se impulsa desde el centro formación para el profesorado? ¿y para el resto de la comunidad? ¿tienen la posibilidad de elección?  |
| ¿Consideran que la comunidad se siente parte de la escuela? ¿Por qué?   |
| ¿Se adapta el profesorado a lo mandado por el equipo directivo y expuesto en el Proyecto de Centro (líneas pedagógicas, convivencia, organización...)?  |
| ¿Por qué se consideran necesarios programas compensatorios en el centro?  |
| ¿De qué manera el centro da apertura a la comunidad? ¿Cómo y para qué? ¿Qué valor se le otorgan?  |
| ¿Cómo es el contexto en que está incluido la escuela? ¿Se sienten identificados en él? ¿Por qué?  |
| ¿Qué expectativas poseen del alumnado?  |
| ¿Cómo surgió el concepto de comunidades de aprendizaje? ¿Han recibido alguna formación o ayuda para seguir con el proyecto? ¿Creen que este proyecto puede aportar algo al centro? ¿Qué actuaciones educativas de éxito se promueven? ¿Por qué esas y no otras? |
| ¿Qué cambiarían o modificarían en esta escuela? ¿Cuál sería su ideal de escuela?  |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Cuestiones de indagación para el alumnado.

| Alumnado   |
|--|
| ¿Qué creen sobre su contexto? ¿Se identifican con él? ¿Por qué?  |
| ¿Se sienten miembros de la escuela? ¿Por qué? ¿Cómo?   |
| ¿Creen que es importante que sus familias y otros miembros de la comunidad entren y se impliquen en la escuela? ¿Por qué?              |
| ¿Qué aspectos les encantan de su escuela y qué cambiarían? ¿Por qué? ¿Cómo?  |
| ¿Se relaciona su vida cotidiana con la escuela? ¿Cómo?   |
| ¿Qué entienden por comunidad de aprendizaje? ¿Han podido participar, llevar a cabo o implicarse en alguna de las actuaciones de éxito? |
| ¿Qué le pedirían a esta escuela? ¿Cuál sería su ideal de escuela?  |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Cuestiones de indagación para otros miembros de la comunidad.

| Otros miembros de la comunidad  |
|---|
| ¿Cómo fue la etapa de primaria que estas personas tuvieron? En relación al papel otorgado al alumno y al docente, los recursos utilizados, la organización del aula, las evaluaciones, las metodologías, el tiempo de las clases, la distribución de los contenidos, la concepción del aprendizaje y el estudio, la elección y decisión de las actuaciones llevadas a cabo en el centro, la participación de sus familias y la postura del centro en cuanto a esa implicación, etc. |
| ¿Se han producido muchos cambios con respecto a su escuela de primaria y este centro? ¿Cuáles? ¿Creen que los cambios en educación son necesarios? ¿Por qué?  |
| ¿Cuál es su función en el centro? ¿De qué manera el centro educativo le ofrece a la comunidad entrar a la escuela (según su caso)?  |
| ¿Qué entienden por comunidad de aprendizaje? ¿Han podido participar, llevar a cabo o implicarse en alguna de las actuaciones de éxito?  |
| ¿Qué le pedirían a esta escuela? ¿Cuál sería su ideal de escuela?   |

Fuente: Elaboración propia.

**Anexo 10. Guion de observaciones.**

|  |
|--|
| Roles de los y las docentes y el alumnado en el aula   |
| Relaciones interpersonales y valor concedido a cada uno de los miembros de la comunidad educativa en el centro   |
| Coordinación del profesorado, equipo directivo y otros integrantes de la comunidad educativa. Como al igual, con otras instituciones escolares, como el instituto. |
| Distribución y organización de las clases y otros espacios del centro  |
| Metodología imperante en las aulas y el centro educativo   |
| Participación e implicación de las familias y otros miembros de la comunidad en el centro  |
| Selección y uso de los recursos de cada aula y otros del centro educativo  |
| Convivencia en la escuela  |
| Acercamiento y conocimiento sobre los contextos próximos al colegio  |

Fuente: Elaboración propia.

**Anexo 11. Tipos de entrevista.**

a) Entrevista para el equipo directivo, más concretamente el director:

Cargo de director

- ¿Cuántos años lleva de servicio? ¿y en este centro?
- ¿Elegió usted el centro? / o ¿se le concedió entre diferentes opciones? ¿por qué?
- ¿Por qué se planteó el cargo de director (motivaciones, aspiraciones, etc)? / ¿Consideraba que desde la figura de director podría ayudar más al centro educativo? ¿cómo?
- ¿Desde cuándo es director?
- ¿Cree que ha cambiado el centro desde que usted está en el cargo? ¿por qué? Y ¿cómo? (cómo estaba el centro anteriormente y en qué ha cambiado)
- ¿Cuál es su función como director?
- ¿Cómo repercute esa función en los profesores (evalúa, dirige, planifica formación para el profesorado...)?
- A partir de la LOMCE, el cargo de director se le otorga más poder, ¿cree que eso es beneficioso para los centros? ¿Por qué lo cree?
- ¿Saben lo que son las comisiones mixtas? ¿lo considera factible en este centro? ¿por qué lo cree así?

Innovación y centro educativo

- ¿Considera que es un director que está abierto a las innovaciones? y ¿se considera innovador? ¿por qué?
- ¿Qué entiende usted por innovación?
- ¿Qué actuaciones o proyectos han incluido en el centro que considere innovadores?
- ¿Se lleva a cabo un currículum integrado? ¿cómo?
- En cuanto a la metodología, ¿cuál caracterizaría a este centro? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de recursos se utilizan en el centro? ¿Por qué se le ha otorgado tanta importancia a las TIC?
- ¿Qué papel considera que tiene o debe tener el libro de texto? ¿En qué asignaturas se utilizan con más frecuencia el libro de texto? ¿Por qué?
- ¿Cómo se organiza el tiempo escolar? ¿Hay flexibilidad entre los determinados tiempos?
- ¿Se pretende potenciar algunas asignaturas durante este horario? ¿Cuáles?
- ¿Por qué cada aula se divide en pequeños grupos? ¿Hay algún motivo? ¿Ello se promueve desde el equipo directivo?
- ¿Cómo se atiende a la diversidad en el centro?
- ¿Se promueve una educación inclusiva dentro del centro?
- ¿Existen aulas específicas para PT y AL en el centro? ¿Qué alumnado del centro viene a estas clases y durante que momento del horario escolar?
- ¿Cómo se evalúa (técnicas e instrumentos que utilizan) el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos? ¿Qué papel posee el estudiante en estas evaluaciones?

Profesorado

- ¿Qué plantilla de profesores existe actualmente (número)?
- ¿Cuántos son fijos e interinos?
- ¿Cómo afecta al centro que el profesorado sea interino?
- ¿Se producen cada año muchos cambios en el profesorado?
- Al llegar nuevos estos docentes, ¿se adaptan a las líneas pedagógicas dichas por el centro?
- En cuanto a la formación del profesorado, ¿cuáles estáis realizando? ¿por qué se hace (inquietudes del profesorado, necesidad de cambios, etc)?
- ¿Crees que este claustro desea esa formación, es decir, ha sido demandado por su parte?
- ¿Por qué es necesario la compensatoria en el colegio?
- ¿Quiénes forman el ETCP (Equipo Técnico de Coordinación e Innovación)? ¿Qué función tienen?

Contexto

- ¿Cómo es el contexto en el que se encuentra incluido este colegio (barriadas)?

- ¿Por qué en el proyecto educativo se dice que es una población en riesgo de exclusión social (recursos: comida, ropa, etc)?
- Según el proyecto educativo, los problemas sociales que acontecen a estas familias hacen que obtengan posturas en contra de la escuela, ¿a qué se refiere con ello? ¿puede poner un ejemplo?
- ¿Por qué la baja natalidad, la crisis y el envejecimiento de las personas de las barriadas está afectando a las matriculaciones del colegio? y ¿conlleva más consecuencias?
- ¿Cree que el contexto social influye en el aprendizaje, valores, actitudes... de los alumnos? ¿A lo positivo o a lo negativo? ¿Cómo cuáles?
- ¿Existe una buena convivencia dentro de las barriadas o entre ellas?

#### Alumnado

- ¿Qué número de alumnado cuenta actualmente en el centro?
- ¿Cuál es el origen de este alumnado?
- ¿Por qué cree que hay tantos niños de diversas culturas en este colegio?
- ¿Cree que lo anterior favorece al desarrollo integral de los alumnos? ¿Por qué?
- ¿Por qué se dice en el proyecto educativo que hay bajo rendimiento por parte de los alumnos?
- ¿Por qué se quiere motivar lengua, matemáticas y la primera lengua extranjera para mejorar lo anterior?
- ¿Qué rol tiene el alumnado en el aula?
- ¿Por qué se expone en el proyecto educativo que hay riesgo de abandono prematuro del sistema educativo (o en riesgo de “quedarse atrás”)?
- ¿Ello conlleva a consecuencias de fracaso o abandono escolar en instituciones educativas posteriores, como el instituto?
- Por último, si pudiera destacar varios aspectos del alumno del centro, ¿qué comentaría?

#### Voluntariado

- ¿De qué manera se le ofrece a la comunidad entrar a la escuela (charlas, universidad, etc)?
- ¿Hay formación o cursos para las personas del barrio o las propias familias?
- ¿Cuánta participación obtenéis? ¿por qué conlleva a este resultado?
- Por ejemplo, ¿cómo se incorporó al proyecto de huertos escolares?
- En cuanto a la trabajadora social, ¿esta viene por parte del ayuntamiento? ¿qué realiza?
- He visto en el proyecto educativo que el Centro Cívico “1º de Mayo” oferta cursos para los alumnos, ¿sobre qué tratan? ¿solo es para el alumnado?
- ¿Por qué el AMPA lleva el proyecto de voluntariado?
- Por último, ¿las administraciones locales, como el ayuntamiento, ofrece alguna ayuda para el centro, es decir, recursos humanos o materiales?

#### Familias

- ¿Qué papel se le otorga en el colegio a las familias?
- ¿Se integran en el consejo escolar?
- ¿Existe mucha participación de las familias? ¿Por qué cree que sucede esto?
- ¿Quiénes de las familias colaboran más en el centro (padres, madres, abuelas, tías, abuelos, etc)?
- En cuanto al AMPA, ¿qué función tienen? ¿sus integrantes están responsabilizadas con sus cargos?
- En relación al AMPA, ¿cómo es el proyecto de interculturalidad que han realizado?

#### Comunidades de aprendizaje

- ¿Cómo surgió este concepto en el centro? ¿Quién se lo dijo o recomendó (Universidad, equipo CREA, formación...)?
- ¿Ha obtenido alguna ayuda para seguir avanzando en este proyecto? ¿Cuál?
- ¿Se están formando para llegar a ser comunidad de aprendizaje? ¿Cómo qué (algún ejemplo)?
- ¿Cuáles fueron las causas de que se intentará en varias ocasiones convertirse en comunidad de aprendizaje? ¿ha sido por un factor interno o externo del centro?
- ¿Cree que la interinidad de los profesores y la participación de la familia influye en lo anterior?

- ¿Por qué se sigue intentado convertir el colegio en comunidad de aprendizaje (mejora de los resultados, participación de la familia, etc)?
- ¿Crees que sería de utilidad o no para el centro? ¿Por qué? ¿Cómo cuáles?
- ¿Qué papel cree que se le otorgaría al alumno con respecto a su proceso de enseñanza- aprendizaje? ¿y al docente?
- ¿Qué valor tendría el contexto externo de la escuela en una comunidad de aprendizaje?
- ¿Cree que se deberían de realizar muchos cambios para convertirse el colegio en comunidad de aprendizaje? ¿Cómo cuáles?
- ¿Desde cuándo están realizando los grupos interactivos? ¿Cómo comenzaron? ¿quién les informó?
- ¿Qué entiende por grupos interactivos?
- ¿En qué aulas se realizan y con qué frecuencia?
- ¿Existe mucha participación en estos grupos interactivos?
- ¿Desde cuándo se realizan las tertulias dialógicas? ¿Cómo comenzaron? ¿quién les informó? ¿Con qué frecuencia se realizan?
- ¿Qué actitud ha tomado el alumnado en cuanto a estas actuaciones? ¿y la familia? ¿y los docentes?
- Por último, si pudiera soñar con el tipo de escuela que querría convertir este colegio, ¿con qué se imagina?

b) Entrevista para los docentes de 2º, 4º y 6º:

#### Ámbito personal

- ¿Cuántos años llevas impartiendo? ¿y en este centro?
- ¿Es interino o fijo?
- ¿Elegiste el centro? ¿por qué? / o ¿se le indicó por las oposiciones?
- ¿Este año tienes que cambiar de centro? ¿le gustaría quedarse o irse? ¿por qué?
- ¿Sigues formándote? ¿Crees que es útil? ¿por qué?
- En relación a los cursos que hacéis, ¿lo elegisteis vosotros o los ofreció el centro? ¿sobre qué van? ¿os está gustando? ¿creéis que es posible llevarlo al aula? ¿Por qué?
- ¿Cómo estudias, es decir, a partir de esquemas, memorización, hablando, etc?

#### Ámbito profesional

- ¿Crees que es necesaria la innovación para la sociedad actual y más concretamente para este centro? ¿Por qué?
- ¿Qué comprendes por la palabra innovación?
- ¿Te consideras un profesor innovador? ¿me podrías poner algún ejemplo? ¿ello ha supuesto una mejora para tus alumnos? ¿en qué?
- ¿Esa mejora es la finalidad que buscabas? O ¿se ha modificado?
- En referente al ejemplo que has puesto, ¿lo usas de manera sistemática o en diferentes intervalos?
- ¿Qué tipo de currículum llevas a la práctica (integrado, separado los contenidos por disciplinas, etc)?
- En cuanto a la metodología, ¿cuál utilizas? ¿te gustaría usar otra? ¿cómo cuál?
- ¿Qué papel le otorgas al alumno?
- ¿Cómo concibes el aprendizaje de los alumnos, es decir, más información más conocimiento, construcción propia de significado, a través del diálogo, etc?
- ¿Crees que tus alumnos pueden aprender fuera del aula? ¿Cómo?
- ¿Cómo crees que deberían aprender y estudiar tus alumnos? ¿Cómo crees que realmente lo hacen?
- ¿Crees que puedes aprender de tus alumnos? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?
- ¿Qué expectativas tienes de tus alumnos?
- ¿Qué rol tienes en el aula?
- ¿Crees que las familias u otros voluntarios aportan algo a tus clases? ¿prefieres que estén o no? ¿por qué?
- ¿Qué recursos utilizas en el aula (Tic, materiales manipulativos, etc)? ¿Crees que solo con estos pueden alcanzar el conocimiento? ¿Por qué lo crees?



- ¿Qué papel considera que tiene o debe tener el libro de texto? ¿En qué asignaturas se utilizan con más frecuencia el libro de texto? ¿Por qué?
- ¿Tienes preferencia por alguna editorial en concreto? / ¿por qué?
- ¿Cómo organizas el tiempo escolar? ¿Hay flexibilidad entre los determinados tiempos?
- ¿Ves necesario potenciar algunas disciplinas más que otras? ¿Por qué?
- ¿Cómo tienes organizado a los alumnos en tu aula? ¿Por qué?
- ¿Crees que hay alumnos que ejercen roles de poder en el aula? En caso de responder sí: ¿por qué crees que ocurre?
- ¿Cómo atiendes a la diversidad?
- ¿Cómo evalúas (técnicas e instrumentos que utilizas)? ¿Qué papel posee el alumno en las evaluaciones?

### Familias

- ¿Tienes una relación positiva con los familiares de los alumnos?
- ¿Hay algún caso de que no tengas contacto con los familiares de uno de tus alumnos?
- ¿Qué valor le das a la familia en cuanto al desarrollo del estudiante?
- ¿Tienes participación en el aula las familias?
- ¿Quiénes de las familias colaboran más en clase (madres, padres, abuelas, tíos, abuelos, tías...)?
- ¿Crees que son necesarias en el aula? ¿y en la escuela? ¿Por qué?

### Voluntariado

- ¿Te gustaría que hubiera más voluntarios externos en el centro? ¿Por qué?
- ¿Crees que ello conlleva beneficios para el alumnado? ¿y para los demás integrantes? ¿Por qué?

### Comunidades de aprendizaje

- ¿Has escuchado alguna vez el concepto comunidad de aprendizaje? ¿Qué dirías qué es este concepto?
- ¿Quiénes serían para ti los integrantes de una comunidad de aprendizaje?
- ¿Has podido trabajar en alguna comunidad de aprendizaje? En el caso de ser sí: ¿dónde?
- ¿Crees que al convertirse este centro en comunidad de aprendizaje obtendría más ventajas o no? ¿Por qué? ¿Cuáles?
- ¿Qué valor tendría el contexto externo en la escuela en una comunidad de aprendizaje?
- ¿Cree que se deberían de realizar muchos cambios para convertirse el colegio en comunidad de aprendizaje? ¿Cómo cuáles?
- ¿Realizas grupos interactivos o tertulias dialógicas? ¿Te resulto difícil en el comienzo? ¿Quién te informó? ¿Cómo los realizas? ¿Con qué frecuencia? ¿Existe mucha participación? ¿Por qué crees ese resultado?
- ¿Estas actuaciones conllevan consecuencias en los alumnos, en las familias y en ti?
- Por último, si pudiera soñar con el tipo de escuela que te gustaría convertir este colegio, ¿con qué imaginas?

### c) Entrevista para las familias:

#### Ámbito personal:

#### El sistema educativo que tuvieron las familias:

- ¿Qué estudios posee usted?
- Si se quedó hasta el instituto, bachillerato u otros estudios preguntar: ¿por qué lo dejó hasta ese momento (docentes, manera de enseñar, compañeros, contexto, etc)?
- En la actualidad, ¿cree que cambiaría esa decisión? ¿Por qué?

En cuanto a su etapa de primaria:

- ¿Recuerda cómo eran sus aulas, es decir, la manera en que estaba organizaba la clase (pizarra, mesas del profesor, del alumno...)?
- ¿Cómo enseñaban sus docentes (por medio del libro de texto, juegos, actividades, etc)?
- En relación a los docentes, ¿cómo recuerda la figura de sus docentes?
- ¿Qué recursos empleaban?
- ¿Cómo estaba organizado en tiempo de clase? ¿Eran 45 minutos cada asignatura?
- En relación a las asignaturas, ¿creéis que alguna tenía más importancia que otras? ¿Cómo cuáles?
- ¿Cuál era vuestro papel en el aula? ¿estabais sentado siempre en las sillas o no? ¿podíais participar en la elección de los contenidos?
- Recuerda ¿cómo estudiaba, es decir, a través de repetición o memorización, hablando con otras personas, comprendiendo las informaciones, etc?
- ¿Cómo os evaluaban? ¿Utilizaban exámenes siempre o no?

Con respecto al centro que han optado para sus alumnos:

- ¿Este centro lo eligió usted con respecto a otros (cercanía, actuaciones diferentes a otros colegios, etc)?
- ¿Vive usted en algunas de las barriadas cercanas al colegio?
- ¿cuántos alumnos tiene matriculados en el centro? ¿en qué curso se encuentran?
- ¿qué cambios ve en este centro con respecto a la educación que usted obtuvo? ¿cree que han cambiado en muchos aspectos? ¿cómo cuáles?
- ¿Pensáis que esos cambios en la educación son necesarios?

Docentes

- ¿Cómo ve la figura del docente actual con los profesores que tuvo usted?
- ¿Cree que se le da más importancia a esta profesión en la actualidad? ¿Por qué?
- ¿Tiene buena relación con los docentes del centro?
- ¿Participa en las actuaciones que les informan los docentes o el centro? ¿Por qué cree que hay que participar o no?

Alumnado

- ¿cómo se siente su hijo/a (familiar) en el colegio?
- ¿Qué actividades o sucesos les cuentan sus hijos sobre aspectos que más les encantan de este centro? ¿Por qué cree que les gustan?
- Como nota al alumnado, ¿cuándo las familias, docentes u otros voluntarios participan en sus actividades? ¿Por qué cree que eso ocurre?
- ¿cómo creen que aprenden sus hijos? ¿Qué recursos utilizan? ¿considera que estos son necesarios?
- ¿cómo estudian sus hijos?
- En cuanto a las calificaciones, ¿cómo van sus hijos? ¿cree que a más calificación más conocimiento y aprendizaje? ¿por qué?

Implicación de las familias o voluntarios externos

- ¿Participáis en alguna actividad, proyecto, actuaciones, etc; de las que este centro ofrece? ¿cuáles? ¿por qué lo hacéis?
- ¿Hay mucha participación por parte de las familias u otros voluntarios en el centro?
- ¿por qué creéis que sucede eso?
- ¿les gustaría que más familias u voluntarios externos participarán? ¿Por qué?
- ¿Qué valor tiene que las familias u otros voluntarios ayuden al centro y sus hijos?

Comunidad de aprendizaje

- ¿Han podido participar en los grupos interactivos? ¿cómo lo ven? ¿creéis que es importante?
- Me podrían describir ¿qué se hace en estos grupos? ¿cuál es su papel en ellos?
- ¿Por qué cree que se utiliza el diálogo y la colaboración entre todos?
- ¿os gusta participar en estos grupos? ¿por qué?

- Por último, teniendo la oportunidad de pedir algo a la escuela, ¿qué solicitaríais, lo cual puede ser tanto para vosotros, para los alumnos, docentes...?

d) Entrevista para la voluntaria:

#### Ámbito personal

- ¿cuál es su profesión?
- ¿de qué manera pudo usted entrar al colegio?
- ¿por qué eligió este colegio?
- ¿lleva mucho tiempo en el centro? ¿cree que ha habido cambios durante este tiempo? ¿cómo cuáles?
- ¿cuál es su función?
- ¿qué ofrece usted al colegio (actividades, cursos, formación, etc)?
- ¿Considera necesaria su papel en este centro? ¿por qué?

#### Centro educativo

- ¿De qué manera el centro educativo le ofrece a la comunidad entrar a la escuela (charlas, universidad, etc)?
- ¿Piensa que el colegio ofrece oportunidades para que entren voluntarios? ¿Cómo cuáles?
- ¿Ha participado en alguno de los proyectos o actuaciones que el centro ofrece? ¿en cuáles?
- ¿Considera que lo anterior es importante para los alumnos, vosotros (voluntarios), docentes y el contexto? ¿Por qué?
- ¿De qué se ha encargado? ¿le ha gustado la experiencia o no? ¿por qué?
- ¿Hay mucha participación por parte de las familias u otros voluntarios en el centro? ¿por qué creéis que sucede eso?
- ¿Qué valor tiene que las familias u otros voluntarios ayuden al centro y a los estudiantes?
- ¿Hay formación, cursos, actividades..., para (vosotros), las personas del barrio o las propias familias? ¿Cuáles? ¿qué resultado ofrece lo anterior?
- ¿Propondríais algún curso, proyecto, actividades, etc; para el colegio? ¿Cómo cuál y por qué?
- ¿Considera que las administraciones locales, como el ayuntamiento, deberían de ofrecer alguna ayuda para el centro, es decir, recursos humanos, materiales...? ¿Por qué?

#### Alumnado

- ¿Cómo ve el papel del alumnado en la escuela? ¿Cree que es activo, pasivo, expresa sus opiniones, etc? ¿Por qué lo cree?
- ¿Cree que el contexto social de estos alumnos influye en su aprendizaje, valores, actitudes...? ¿por qué lo cree? ¿A lo positivo o negativo? ¿cómo cuáles?
- Por otro lado, ¿cree que ha cambiado el sistema educativo que usted tuvo con el que tienen estos niños? ¿Cómo?
- ¿Cree que es necesario este cambio? ¿Por qué?

#### Comunidades de aprendizaje

- ¿han podido participar en los grupos interactivos? ¿cómo lo ven? ¿creéis que es importante?
- Me podrían describir ¿qué se hace en estos grupos? ¿cuál es su papel en ellos?
- ¿Por qué cree que se utiliza el diálogo y la colaboración entre todos?
- ¿os gusta participar en estos grupos? ¿por qué?
- Por último, teniendo la oportunidad de pedir algo a la escuela, ¿qué solicitaríais, lo cual puede ser tanto para vosotros, para los alumnos, docentes...?

e) Entrevista para la trabajadora social:

Esta es igual a la entrevista de la voluntaria, pero en la parte de ámbito personal, se profundiza sobre algunos aspectos de esta persona, como, por ejemplo, la actuación del Café de los Lunes.

Ámbito personal

- ¿cuál es su profesión?
- ¿de qué manera pudo usted entrar al colegio?
- ¿por qué eligió este colegio o se le concedió?
- ¿lleva mucho tiempo en el centro? ¿cree que ha habido cambios durante este tiempo? ¿cómo cuáles?
- ¿cuál es su función?
- ¿qué ofrece usted al colegio (actividades, cursos [hay algo los lunes por la tarde], formación, etc)?
- En relación al café de los lunes, usted me contó una vez que esto empezó siendo de otra manera, pero luego cambió ¿me podría cambiar los motivos que considero para cambiarlo?
- ¿Considera necesaria su papel en este centro? ¿por qué?

**Anexo 12. Cuestionario para el alumnado.****Cuestionario para los alumnos y las alumnas**

El presente instrumento forma parte de un trabajo de fin de carrera de la Universidad de Cádiz y a través de él, se quiere recoger vuestras opiniones sobre las diferentes preguntas o apartados que aparecerán a continuación. Del mismo modo, les comunicamos que la información aportada en este cuestionario es de carácter confidencial y reservado, por esta razón no se les pide que digan su nombre u otros datos personales.

Agradezco anticipadamente vuestra colaboración.

1. ¿En qué curso estás?

4°

5°

6°

2. ¿Cómo describirías tu barriada? Puedes hablar de los aspectos que más te gustan, los que menos, los que cambiarías, si aprendes sobre algo gracias a tu barriada, etc.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Haz un dibujo de las personas que viven contigo en tu casa, tras ello indica quiénes son y si quieres puedes explicar algo sobre ellos en las líneas que aparecen debajo.

---

---

---

---

---

## 4. ¿Suelen ir tus familiares al colegio?

Sí ☐No ☐En algunas ocasiones ☐

Si tu respuesta es Sí o En algunas ocasiones, marca con una "X" en los aspectos que lo hagan:

☐ Te llevan a la entrada del colegio y te recogen a la salida☐ Participan en algunas de las actividades organizadas por el centro (grupos interactivos, huerto escolar...)☐ Están dentro de algunos organismos del centro, como el AMPA u otros proyectos☐ Ofrecen distintas actividades al colegio☐ Otros: \_\_\_\_\_

## 5. ¿Crees qué es importante que tus familiares participen en el centro? Aquí puedes hablar sobre por qué crees o no qué es importante, también, puedes decir cómo te sientes cuándo lo hacen o no (feliz, alegre, enfadado, triste, entusiasmado...), incluso puedes contar sobre las actividades que ofrece el centro o no para que entren tus familiares.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## 6. ¿Qué es lo que te encanta de tu escuela? y ¿qué te gustaría cambiar?, es decir, si pudieras cambiar algo de tu escuela, ¿en qué imaginas?

---

---

---

---

---

---

---

---

## 7. ¿Qué esperas de tu escuela?, es decir, las expectativas o esperanzas que tienes de tú sobre lo que te puede aportar tu escuela.

---

---

---

---

---

---

8. Describe una clase que te haya encantado y otra que no. ¿por qué te encantó esa clase y la otra

---

---

---

---

---

---

---

---

9. ¿Te gustaría salir afuera para dar las clases u otras actividades?

Sí ☐

No ☐

¿Por qué crees eso?

---

---

---

---

---

---

10. ¿Se relacionan tus gustos o intereses con lo que aprendes en clase? Por ejemplo, si a ti te gusta un cantante, tipo de música, videojuego, libro o algún tema en el que tengas dudas o te interese, ¿se da eso en la clase?

Nunca ☐

Siempre ☐

Casi Nunca ☐

Casi Siempre ☐

En algunas ocasiones ☐

11. ¿Te gustaría que lo dado en clase se relacionará con tus gustos o intereses?

Sí ☐

No ☐

¿Por qué lo crees?

---

---

---

---

---

---

12. ¿Qué recursos utilizáis en el aula? Puedes poner algunos ejemplos.

---

---

---

---

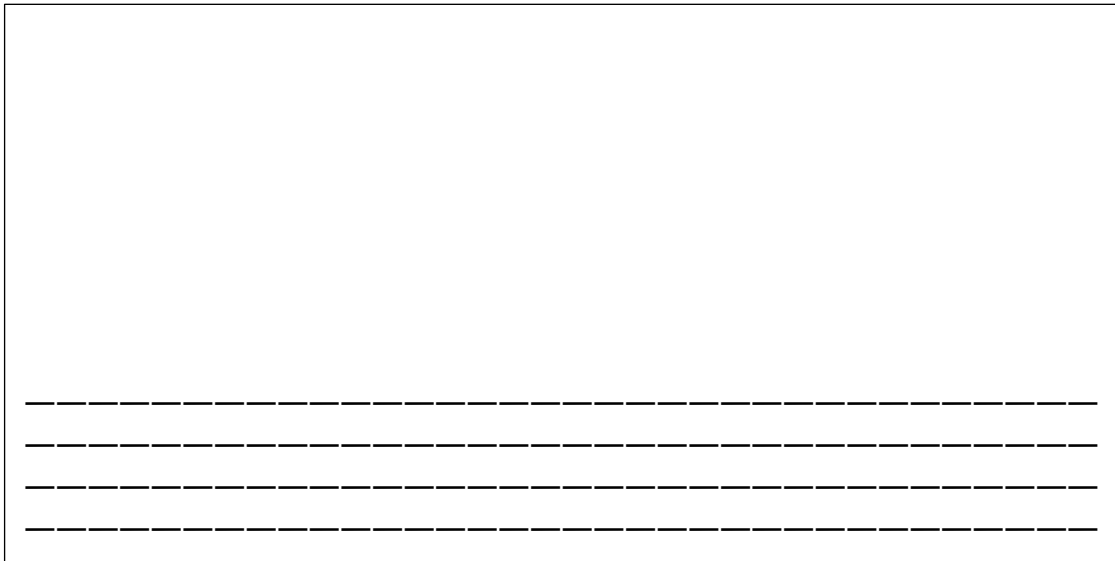
13. ¿Consideras que el libro de texto se debería de usar más o menos en el aula? ¿Por qué piensas eso?

---

---

---

14. ¿Cómo es la organización de tu aula? Puedes dibujarla en el siguiente cuadro, además, puedes decir si cambiarías algo de lugar o si lo quitarías y pondrías otro objeto...



15. En cuanto a las asignaturas, ¿lo que aprendes en una asignatura lo puedes relacionar con otra? Por ejemplo, lo que aprendes en matemáticas, ¿lo puedes relacionar con plástica o sociales?

Sí ☐

No ☐

16. ¿Crees que se les da importancia a unas asignaturas más que a otras? ¿Cómo cuáles?

---

---

---

17. ¿Consideras que los exámenes se deberían de utilizar más o menos para evaluar?

☐ Sí, debería de utilizar más

☐ No, se debería de utilizar menos

18. ¿Sabes lo que es una autoevaluación? Marca la casilla que más se parezca a tu forma de pensar.

☐ La autoevaluación es cuando valoramos los conocimientos de otros compañeros.

☐ La autoevaluación es cuando nos valoramos sobre nuestra propia capacidad, conocimientos, actitudes, etc; para tener más en cuenta nuestras fortalezas y debilidades.

☐ La autoevaluación es realizar exámenes y obtener una calificación del 0 a 10.



19. ¿Piensas que teniendo una buena calificación señala que has aprendido sobre algún tema o aspecto?

Sí ☐

No ☐

20. En tu clase, ¿se realizan los grupos interactivos y las tertulias dialógicas? Marca las que se hagan en tu clase.

☐ Grupos interactivos

☐ Tertulias dialógicas

21. Si nos has marcado ninguna o solo una, ¿te gustaría que en tu aula se ofrecieran? ¿Por qué?

---

---

---

---

22. Con respecto a los grupos interactivos y las tertulias, ¿crees que tu voz es escuchada tanto por tus compañeros, familias, docentes y voluntarios?

Sí ☐

No ☐

¿Cómo te sientes cuando esto sucede?

Alegre ☐

Motivado ☐

Triste ☐

Feliz ☐

Otros: \_\_\_\_\_

23. ¿Crees que es importante la figura de las familias, los docentes y los voluntarios dentro de los grupos interactivos y las tertulias? ¿Por qué lo crees?

---

---

---

---

**Anexo 13. Sueños de la comunidad.**

Tabla 11. Expectativas, ideales, peticiones y sueños de la comunidad hacia la escuela.

| Expectativas, ideales y peticiones de la comunidad hacia la escuela  |
|--|
| Se sepan desenvolverse en la sociedad en la que vivimos (E, F, 1, 50:19)   |
| Se asustan cuando ven una pareja besándose y no cuando discuten o se insultan (E, F, 2, 51:07)   |
| Igualdad, respeto y empatía, no trabajarlo un solo día (E, F, 2, 51:56)  |
| Escuchar la parte de uno y de otro, no decir tú eres el malo y tú eres el que ha cometido el fallo. No poner etiquetas a ningún niño. (E, F, 2, 52:06)                                 |
| Una escuela donde estuviéramos todos, padres, niños, maestros, toda la comunidad educativa dirigido hacia el desarrollo integral de nuestros alumnos y alumnas (E, P, 3, H, 4º, 21:18) |
| Felicidad en un centro, el cual este abierto a todas las posibilidades, un gran laboratorio donde continuamente se experimenta y se está aprendiendo (E, P, 11, M, 2º, 32:26)          |
| Una comunidad donde se es feliz se aprende y donde se avanza en la construcción de una sociedad mejor, aportando un granito de arena (E, P, H, 8, 6º, 55:57)                           |
| Ponernos de acuerdo todos a principio de curso, profesores, familias, alumnos... con el fin de disponer qué se va a hacer en el centro (E, IS, 3, 53:34)                               |
| Todo lo que es participar, lo haces tuyo (E, IS, 3, 53:58)   |
| La capacidad de responsabilidad de cada uno se desarrolle más (E, V, 3, 34:26)   |
| La escuela vista como un parque temático, sitio abierto de aprendizaje, casa de libros de ciencias y las clases no son sitios cerrados (E, ED, 3, 4, 22:40)                            |
| Una escuela que me haga disfrutar (C, A, 4º)   |
| Una escuela que me aporte conocimientos (C, A, 4º)   |
| Una escuela que me enseñe muchas cosas para que nadie me engañe (C, A, 4º)   |
| Una escuela para hacer amistades (C, A, 4º)  |
| Me ayude a ser cirujana (C, A, 4º)   |
| Que me pueda aportar una buena educación escolar (C, A, 6º)  |
| Felicidad, conocimiento y alegría (C, A, 6º)   |
| Pongan futbito por la tarde (C, A, 5º)   |
| Espero que un futuro estos años de estudio, me sirvan para tener una buena carrera (C, A, 5º)  |
| Me ayude en un futuro (C, A, 5º)   |

Fuente: Elaboración propia.

#### Anexo 14. Cartel.

Figura 4. Cartel Nuestra escuela: un sueño compartido.



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 15. PowerPoint sobre comunidades de aprendizaje.

# ¡COMENZAMOS NUESTRA ESCUELA SOÑADA!

Coordinadora: Rocío Delgado Panal



Se sepan  
desenvolverse  
en la sociedad  
en la que  
vivimos.

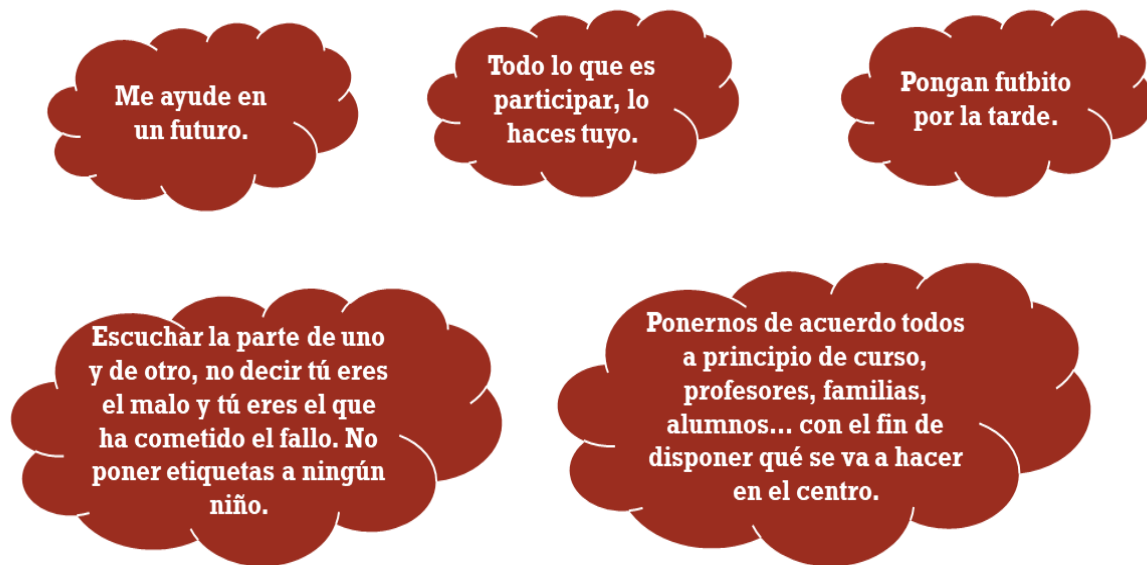
Igualdad, respeto  
y empatía, no  
trabajarlo un solo  
día.

Una escuela  
que me aporte  
conocimientos.

Una comunidad donde se  
es feliz se aprende y donde  
se avanza en la  
construcción de una  
sociedad mejor, aportando  
un granito de arena.

Escuchar la parte de uno y  
de otro, no decir tú eres el  
malo y tú eres el que ha  
cometido el fallo. No poner  
etiquetas a ningún niño.





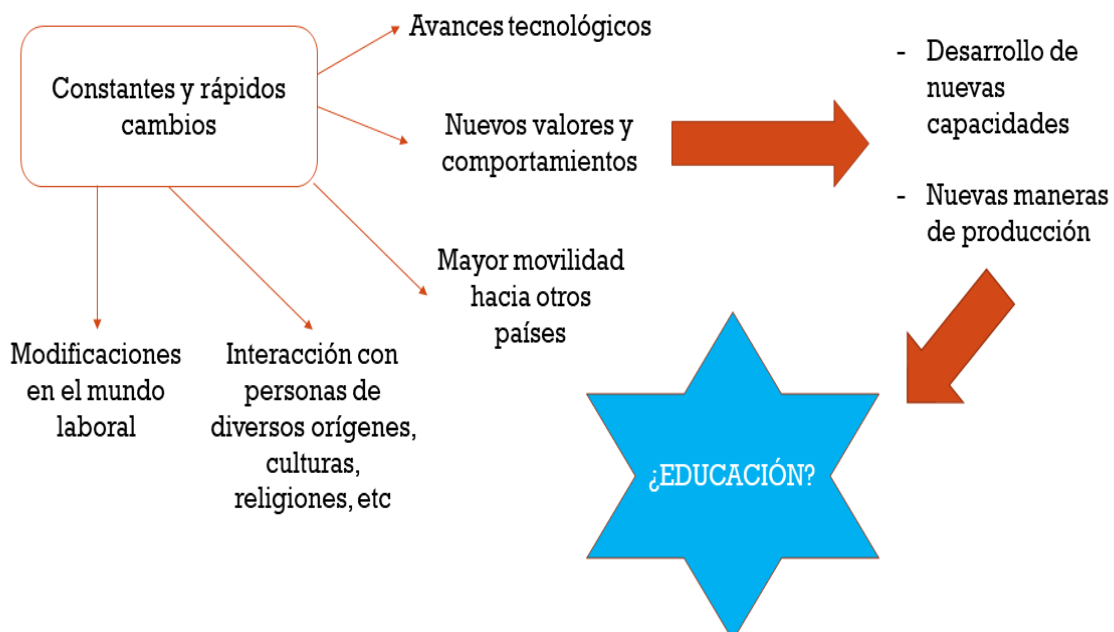


# “SE SEPA DESENVOLVERSE EN LA SOCIEDAD EN LA QUE VIVIMOS”



¿Cómo es la sociedad en la que vivimos?

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



# ¿QUÉ APORTA LA EDUCACIÓN A LA SOCIEDAD ACTUAL?

REDUCE  
DESIGUALDADES  
SOCIALES,  
CULTURALES Y  
ECONÓMICAS

IGUALDAD DE  
OPORTUNIDADES  
A TODOS Y TODAS

PROVEE DE LAS  
CAPACIDADES  
QUE SE  
NECESITAN PARA  
ESTA SOCIEDAD

OFRECE MEJORAS  
CON IGUALDAD  
DE CONDICIÓN  
PARA TODOS Y  
TODAS

RECONOCE LA  
DIVERSIDAD Y EL  
ENRIQUECIMIENTO  
CULTURAL  
RECÍPROCO



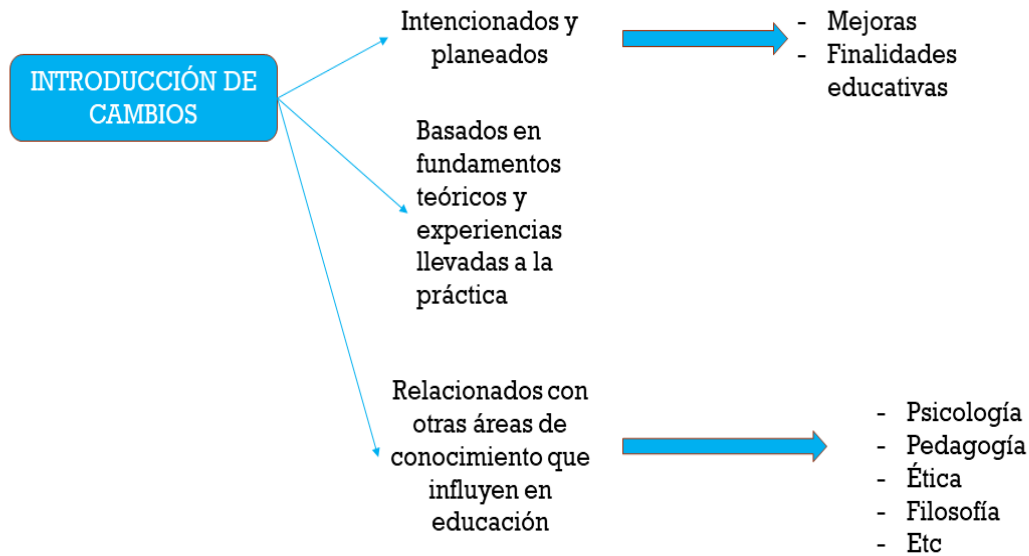
## PERO... NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO...



¿Qué le ocurre?  
LOMCE



# ¿QUÉ ES INNOVAR EN EDUCACIÓN?

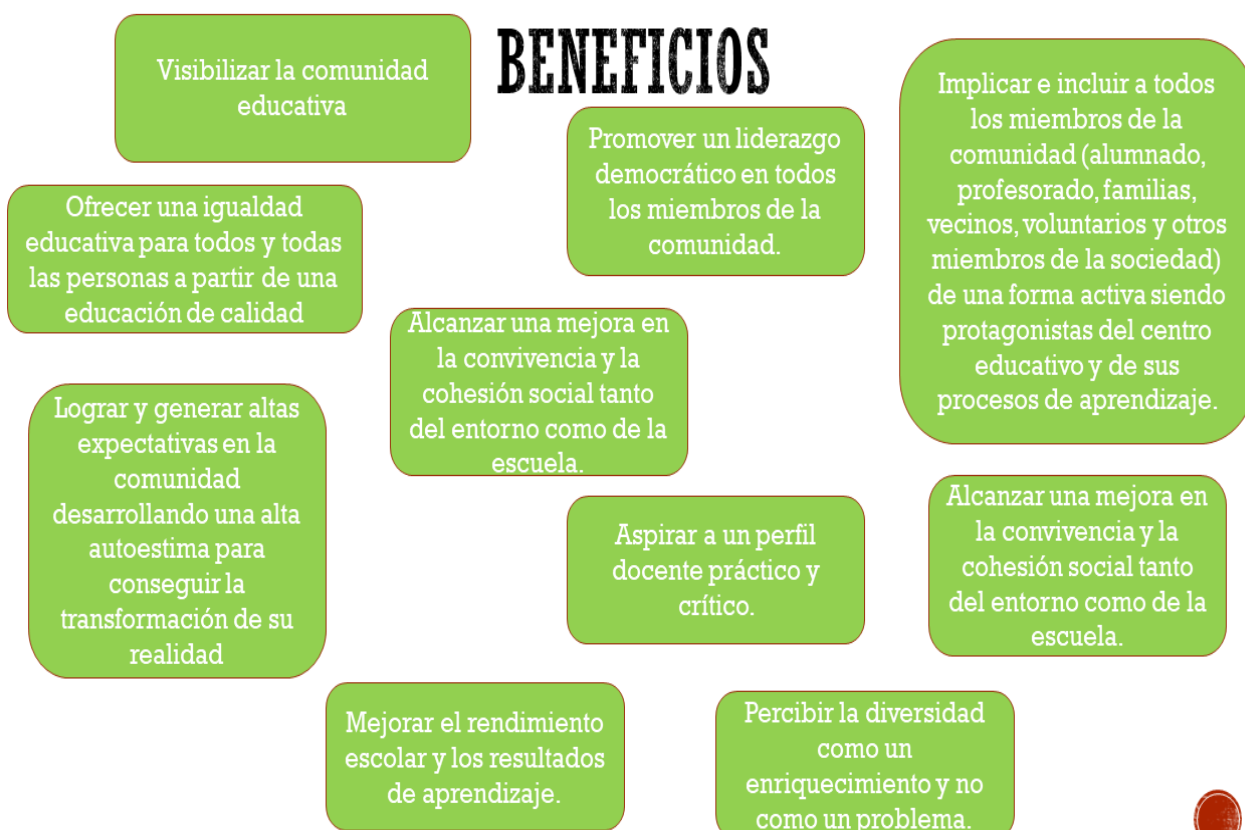
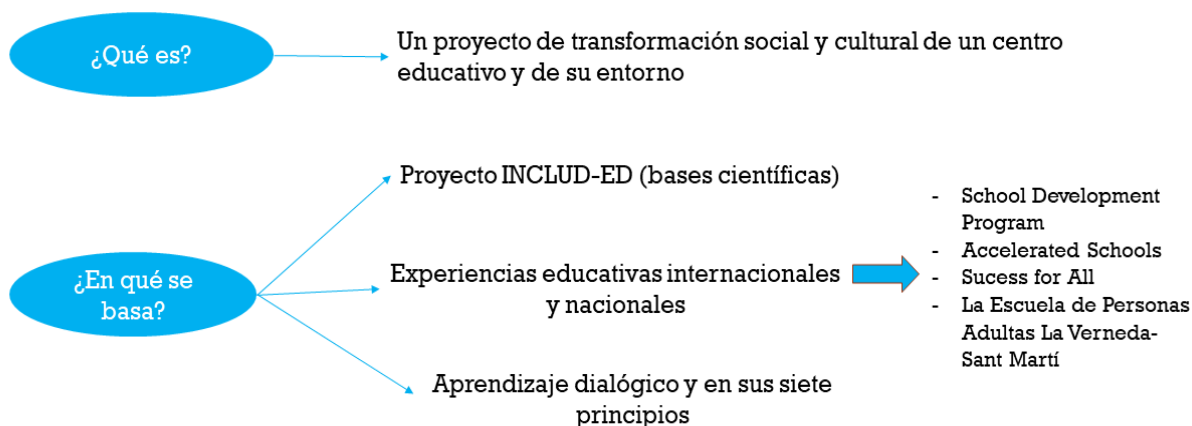


## EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN:





# COMUNIDADES DE APRENDIZAJE



**Anexo 16. Ficha con preguntas dichas por la coordinadora sobre el vídeo.**Cuestiones más generales

- ¿Qué opináis sobre lo dicho en el vídeo?
- ¿Con qué estáis de acuerdo y con qué no? ¿Por qué?
- ¿Os recuerda el vídeo alguna experiencia vuestra?

Algunas cuestiones más específicas:

- ¿Qué cambios se han podido observar en la sociedad (teléfonos, coches, etc)?
- En relación con lo anterior, ¿qué le ha pasado al sistema educativo reflejado en las escuelas?
- ¿Qué opináis sobre preparar a los estudiantes para el futuro o pasado? ¿La escuela da la realidad de la vida cotidiana? ¿Por qué?
- ¿A qué se asemejan las calificaciones? ¿Qué valores y conductas desarrollan en los estudiantes?
- ¿Cómo se produce la enseñanza en las escuelas? ¿Por qué no guarda relación con la realidad con la salud de las personas?
- ¿Por qué creéis la importancia de algunas disciplinas sobre otras?
- ¿Qué nos comenta en el final del vídeo? ¿Es necesario cambiar en educación? ¿Por qué?

**Anexo 17. Ficha sobre fortalezas y debilidades.**

| DEBILIDADES | FORTALEZAS |
|-------------|------------|
|             |            |

**Anexo 18. Instrumento de evaluación: registro anecdótico.**

Nombre de la persona: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Actividad: \_\_\_\_\_

| Descripción del comentario/actuación/comportamiento, etc de la persona | Análisis |
|--|----------|
|  |          |

**Anexo 19. Instrumento de evaluación: rúbrica.**

Pon una “X” en la casilla del 1 al 3 según tu actuación durante la sesión. Ten en cuenta que 1= deficiente 2= regular 3= excelente. Asimismo, puedes especificar en el apartado Observaciones.

| Criterios   | 1 | 2 | 3 | Observación |
|---|---|---|---|-------------|
| He sabido explicar e ir relacionando cada una de las temáticas.                               |   |   |   |             |
| He sabido incluir e ir implicando a los distintos miembros de la comunidad durante la sesión. |   |   |   |             |
| He mantenido un trato amable y respetuoso con el resto de participantes.                      |   |   |   |             |
| He sabido prever y resolver algún conflicto si se ha producido.                               |   |   |   |             |
| He llevado a cabo mi rol de guía u orientadora.   |   |   |   |             |

**Anexo 20. Instrumento de evaluación: escalera de metacognición.**

Escribe debajo o junto a estas cuestiones lo que más te refleje teniendo en cuenta esta sesión.

¿Qué he aprendido?

¿Qué ha sido lo más fácil?

¿Y lo más difícil?

¿Para qué me ha servido?

ESCALERA DE LA METACOGNICIÓN

**Anexo 21. Instrumento de evaluación: lista de cotejo.**

Marca con una “X” la casilla Sí o No según el desarrollo de la sesión.

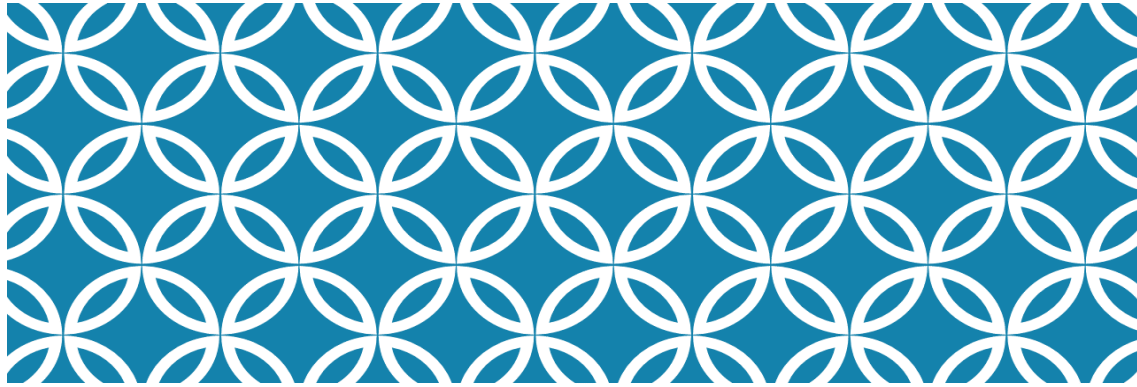
| Criterios   | Sí | No |
|---|----|----|
| Se han conseguido la mayoría o todos los objetivos propuestos.  |    |    |
| Se ha llevado a cabo la comunicación de experiencias de ambos colegios.   |    |    |
| Se ha desarrollado la recreación de la fase del sueño.  |    |    |
| Se han utilizado los recursos y materiales propuestos.  |    |    |
| Se han implicado y participado la mayoría o todos/as los miembros de la comunidad durante la sesión.                                      |    |    |
| Se ha mantenido un trato amable y respetuoso durante la sesión.   |    |    |
| Se ha implicado y mantenido la coordinadora en su rol de guía u orientadora potenciando el diálogo y las interacciones entre la comunidad |    |    |

**Anexo 22. Instrumento de evaluación: rúbrica.**

Marca con una “X” las casillas Sí, Regular o No dependiendo de lo que creas cercano a tu pensamiento. Asimismo, puedes especificar en la parte de Observaciones.

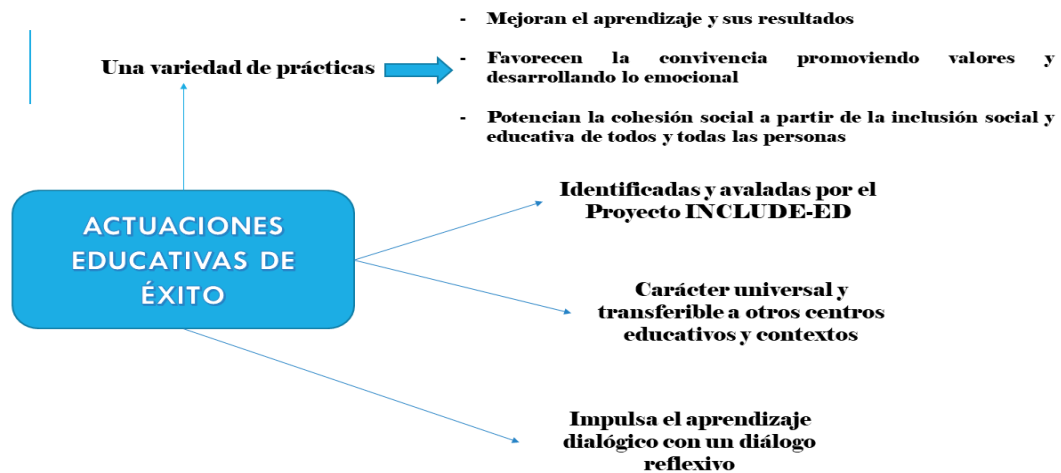
| Nombre: _____  | Sí | Regular | No | Observaciones |
|--|----|---------|----|---------------|
| ¿Te han parecido útiles las experiencias comentadas por los colegios?  |    |         |    |               |
| ¿Has comprendido fácilmente las experiencias?  |    |         |    |               |
| ¿Has tenido algún problema a la hora de escribir tus sueños (expectativas, ideas, propuestas, deseos, etc.)? |    |         |    |               |
| ¿Te has implicado activamente en tu grupo?   |    |         |    |               |
| ¿Te parecen adecuados los ámbitos propuestos por la coordinadora?  |    |         |    |               |
| ¿Has tenido una actitud respetuosa hacia los demás miembros?   |    |         |    |               |



**Anexo 23. PowerPoint sobre las actuaciones educativas de éxito.**

## ¿QUÉ SON LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO?

Coordinadora: Rocío Delgado Panal



## ¿CUÁLES HAY RECONOCIDAS?

- Grupos interactivos
- Tertulias dialógicas
- Biblioteca tutorizada
- Formación de los/las miembros de la comunidad
- Participación educativa de la comunidad
- El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

**Anexo 24. Grupos interactivos.**Explicación de la actividad*1. Juego de ¡Adivínalo!*Materiales

- Tarjeta de Mímica (Mime): cara de hombre
- Tarjeta de Modelar plastilina (Model): mancha rosa
- Tarjeta de Dibujar (Draw): ojos y lápiz
- Folios y lápices para dibujar
- Plastilina
- Reloj de arena
- Dado
- Personajes

Instrucciones

Cada jugador coge un muñeco representativo y lo pone en la línea de salida (Start).

Entonces, cada uno deberá de tirar el dado y dependiendo de la cara que le toque, cogerá una tarjeta.

Según la representación que haya en la tarjeta deberá de realizarla a través de la mímica, modelando con plastilina o dibujando con un lápiz. Aunque, tendrá un tiempo marcado por el reloj de arena.

Mientras, el resto de sus compañeros, tendrán que adivinar y ponerse de acuerdo sobre lo que está haciendo. Así pues, si estos adivinan, el compañero que ha imitado, dibujado o modelado podrá pasar a la siguiente casilla del tablero.

Entonces, ganará el equipo que tenga un número superior al resto en el tablero.

Explicación de la actividad*2. Jungle*Materiales

- Un tótem
- Cartas con diferentes símbolos y colores
- Papel de instrucciones
- Bolsa para guardar el juego

Instrucciones

Se leerán las instrucciones. De esta manera, sabrán que el juego comienza dando todas las cartas (mirando boca abajo) entre los jugadores hasta quedarse sin ninguna encima de la mesa. Tras ello, empezarán a echar y cuando coincidan con algún símbolo deberán de coger el totem. Así pues, el jugador que haya cogido el totem decide cómo repartírselo a los demás jugadores (se realiza de otra forma si solo dos jugadores tienen los símbolos iguales, ya que solo el duelo será entre ellos y los demás no se llevan las cartas sobrantes).

Hay cartas diferentes:

Flechas blancas hacia el centro: Todos tienen que intentar coger el tótem, quién lo consiga pondrá su mazo de descartes en el bote, es decir, debajo del palo y empezará de nuevo un turno. Quién pierda en lo comentado anteriormente se llevará el mazo de su adversario y el bote.

Flechas de colores hacia el centro: En este momento ya no mandan los símbolos, sino los colores. Así que, los duelos son más rápidos. Se termina esta carta al aparecer otra carta especial, al caer el tótem o si hay un duelo.

Flechas hacia afuera: Al salir esta carta, todos deberán de sacar una carta a la vez. Entonces, si aparece un símbolo igual se produce duelo, sino el jugador que haya sacado la carta deberá de reiniciar el juego.

Fin de la partida:

El jugador que se quede sin carta será el ganador, no obstante, se puede seguir la partida con los jugadores que queden.

### Explicación de la actividad

#### 3. *Pasapalabra*

##### Materiales

- Cartón con las letras del abecedario
- 2 fichas de preguntas (mirar abajo)

##### Instrucciones

Por un lado, una persona se debe poner en la parte de las preguntas, mientras que el resto se debe de colocar en el rosco. Así pues, se le irá preguntando y el grupo deberá de decidir qué término dice y a su vez, el portavoz del grupo. Para ello, se deberán de poner de acuerdo los miembros del grupo.

Si se termina el rosco habrá una segunda opción diferente.

| <b>LETRA</b> | <b>DEFINICIÓN</b>  | <b>RESPUESTA</b>    |
|--------------|--|---------------------|
| A            | Terreno alto, con muchas rocas y cortado verticalmente sobre el mar  | Acantilado          |
| B            | Recipiente metálico muy resistente, normalmente de forma cilíndrica, que sirve para guardar gases y líquidos | Bombona             |
| C            | Local o terreno preparado para practicar determinados deportes o juegos                                      | Canchas             |
| D            | Decisión que toma una persona o una institución que tiene autoridad para ello                                | Decreto             |
| E            | Lugar donde vive y trabaja el embajador y conjunto de empleados que están bajo sus órdenes                   | Embajada            |
| F            | Grupo de personas que son parientes entre sí   | Familia             |
| G            | Se llaman a las personas que pertenecen a la provincia de Cádiz  | Gaditano o gaditana |
| H            | Hombre que aparece en el escudo de Andalucía y, además, poseía mucha fuerza. Realizó 12 pruebas.             | Hércules            |
| I            | Fuego grande que abrasa y destruye algo  | Incendio            |
| J            | Actividad que se hace para divertirse o entretenerse y tiene unas reglas                                     | Juego               |
| K            | Medida de peso que equivale a 1000 gramos  | Kilogramo           |
| L            | Cada una de las gotas que sale por los ojos cuando lloramos  | Lágrima             |

|   |  |             |
|---|--|-------------|
| M | Juego que consiste en lanzar objetos al aire y recogerlos  | Malabarista |
| N | Canto con que se calma o se duerme a los niños   | Nana        |
| Ñ | Hecho o dicho propios de una persona noña  | Noñería     |
| O | Uno de los sacerdotes de más alto grado dentro de las Iglesia; está encargado de dirigir los asuntos religiosos de una zona, llamada diócesis.   | Obispo      |
| P | Documento con forma de libreta que demuestra la identidad de una persona, mediante la foto, el nombre, el país de origen y otros datos importante de ella que aparecen en su interior. | Pasaporte   |
| Q | Producto que se obtiene de la leche de algunos animales, como ovejas o cabras.   | Queso       |
| R | Fotografía del interior del cuerpo que se obtiene a través de rayos X.   | Radiografía |
| S | Habitación principal de una casa, en la que se come, se ve la televisión, se recibe a las visitas o se hacen otras cosas.  | Salón       |
| T | En música, voz de hombre aguda, y persona que la tiene.  | Tenor       |
| U | Animal fantástico de figura de caballo y con un cuerno recto en la mitad de la frente.   | Unicornio   |
| V | Línea recta de palos, de tablas, de tela metálica o de otro material, que sirve para proteger o marcar un lugar.   | Valla       |
| W | Deporte de pelota que se juega en una piscina entre dos equipos.   | Waterpolo   |
| X | Instrumento musical formado por una serie de listones de madera o metal que producen sonidos al golpearlos con u pequeño martillo.   | Xilófono    |

|   |  |            |
|---|--|------------|
| Y | Lugar bajo el terreno donde se encuentra un mineral o restos artísticos de culturas antiguos.  | Yacimiento |
| Z | Instrumento musical formado por una especie de tambor, con una varilla central, que cuando se frota con la mano produce un sonido ronco y siempre igual. | Zambomba   |

| LETRA | DEFINICIÓN  | RESPUESTA   |
|-------|---|-------------|
| A     | Juego entre dos personas, cada una de las cuales dispone de 16 piezas movibles que se colocan sobre un tablero dividido en 64 casillas blancas y negras.            | Ajedrez     |
| B     | Ave de gran tamaño con el cuello desnudo, rodeado de un collar de plumas, pico corto y curvo, y fuertes garras; se alimenta de animales muertos y vive en bandadas. | Buitre      |
| C     | Objeto con dos o más brazos, para poner velas, que se sostiene por su pie o sujeto en la pared  | Candelabro  |
| D     | Suprimir una ley o una norma.   | Derogar     |
| E     | Lugar donde se cura a un herido o a alguien que se ha puesto enfermo.   | Enfermería  |
| F     | Bebé o cría animal, antes de nacer, cuando todavía está dentro de la madre.   | Feto        |
| G     | Se le denomina a la parte de arriba del Falla, además, es un lugar donde se crían las gallinas.   | Gallinero   |
| H     | Casa o domicilio de una persona   | Hogar       |
| I     | Hecho de dar una cosa a cambio de otra que se recibe.   | Intercambio |

|   |  |            |
|---|--|------------|
| J | Organización por categorías o por orden de importancia de un grupo de personas o cosas   | Jerarquía  |
| K | Canoa que se utiliza en algunas competiciones de piragüismo  | Kayat      |
| L | Arar, remover la tierra haciendo surcos en ella, antes de sembrar  | Labrar     |
| M | Lugar cerrado o al aire libre, donde hay puestos en los que se venden o se compran alimentos y otros productos   | Mercado    |
| N | Animal mamífero de cuerpo delgado y cola larga, que vive en las orillas de los ríos y se alimenta de peces; tiene la cabeza ancha, las patas cortas con los dedos de las patas unidos a las membranas. | Nutria     |
| Ñ | Animal mamífero que vive en África, parecido a un caballo pequeño con cabeza de toro; se alimenta de vegetales, tiene cola larga y pelaje de color pardo o grisáceo, más largo por la zona delantera   | Ñu         |
| O | Persona que trabaja para otras, especialmente la que lo hace en la industria y utiliza, fundamentalmente, las manos.   | Obrero     |
| P | Lugar donde se hacen o venden pasteles, pastas y otros dulces.   | Pastelería |
| Q | Vestido típico japonés hasta los pies con las mangas anchas que llevan las mujeres.  | Quimono    |
| R | Parte de las plantas que crece bajo tierra.  | Raíz       |
| S | Recipiente de cocina, más ancho que hondo, con un mango largo, que sirve para freír alimentos.   | Sartén     |
| T | Lugar en el que trabajan obreros o artistas.   | Taller     |

|   |   |               |
|---|---|---------------|
| U | Con la misma forma o las mismas características. Ropa que utilizan algunos colegios que se quieren distinguir de otros. | Uniforme      |
| V | Baile de origen alemán que se baila por parejas, dando vueltas y avanzando ligeramente.                                 | Vals          |
| W | Aparato de radio de pequeño tamaño, que permite que dos personas puedan hablar y escucharse a una larga distancia.      | Walkie-talkie |
| X | Que siente odio o antipatía por los extranjeros.  | Xenófobo      |
| Y | Pronombre personal en primera persona del singular cuando funciona como sujeto.   | Yo            |
| Z | Que hace demostraciones de cariño o caricias exageradas para conseguir a cambio alguna cosa.                            | Zalamero      |



**Anexo 25. Instrumento de evaluación: Diana de evaluación.**

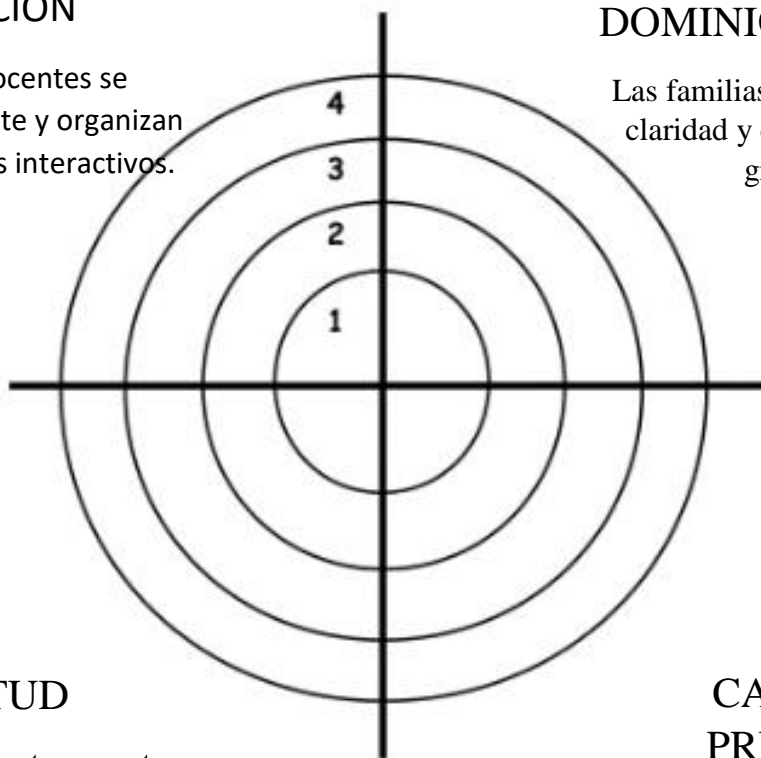
Evalúa coloreando del 1 al 4 los aspectos que aparecen en cada esquina. Ten en cuenta que el significado de los números está expuesto en la parte de Leyenda.

**DIANA DE EVALUACIÓN SOBRE LAS FAMILIAS Y LOS DOCENTES EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS****ORGANIZACIÓN**

Las familias y los docentes se coordinan correctamente y organizan con facilidad los grupos interactivos.

**DOMINIO DEL CONTENIDO**

Las familias y los docentes explican con claridad y con un léxico específico los grupos interactivos.

**ACTITUD**

Las familias y los docentes muestran un trato respetuoso y solidario hacia los demás miembros de la comunidad.

**CALIDAD DE LA PRESENTACIÓN**

Las familias y los docentes mantienen la atención de la comunidad, así como crean un discurso atractivo para los oyentes.

**LEYENDA:**

1. Inadecuado
2. Regular
3. Bueno
4. Excelente

**Anexo 26. Instrumento de evaluación: rúbrica.**

Pon una “X” en la casilla del 1 al 4 según consideres tu actuación dentro de los grupos interactivos. Ten en cuenta que 1 = poco, 2= regular, 3=bastante.

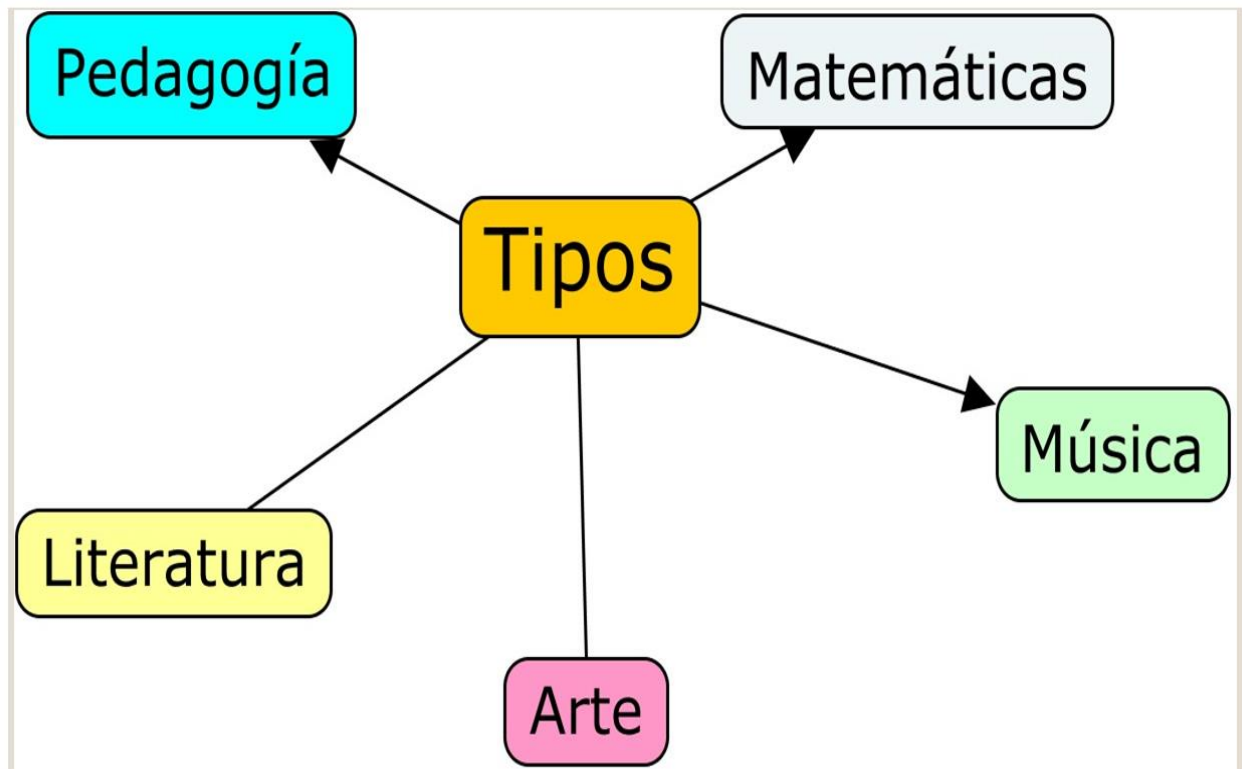
| Criterios   | 1 | 2 | 3 | Observaciones |
|---|---|---|---|---------------|
| ¿He comprendido qué son los grupos interactivos?                                    |   |   |   |               |
| ¿He comprendido cómo se organizan los grupos interactivos?                          |   |   |   |               |
| ¿Crees que es importante la implicación de la comunidad en los grupos interactivos? |   |   |   |               |

**Anexo 27. PowerPoint de las tertulias literarias dialógicas.**



¿Qué son las tertulias dialógicas?

|   |  |
|---|--|
| <h3>Tertulias</h3> <p>Reunión de personas que se juntan habitualmente para conversar sobre un tema.</p> | <h3>Diálogo</h3> <p>Conversación entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas u opiniones.</p> |
|---|--|

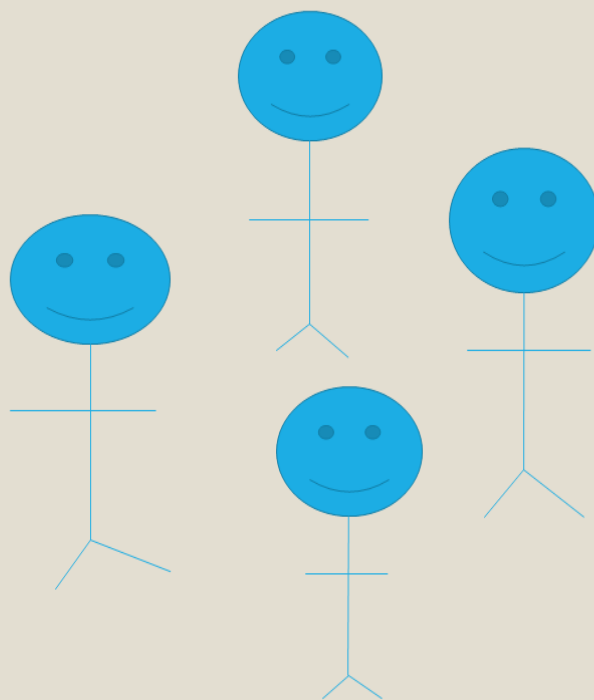


## Tertulias literarias dialógicas



¿Esto qué es?

Reunión de  
personas que leen,  
hablan y debaten  
sobre algunos libros  
llamados “clásicos”



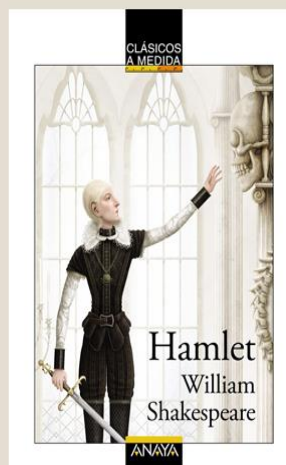
## Pasos

1. Se escogerá un libro y se pueden presentar distintas propuestas, aunque a cada una se debe explicar los motivos por los que le gustaría leer esta obra



## Ejemplos

- Hamlet
- La Odisea
- El Quijote



**Anexo 28. Ficha pautas sobre un capítulo.****Escena II- Tercer Acto (p. 68- 76)**

Resumen: Se realiza una obra de teatro dirigida por Hamlet, la cual trata sobre la muerte de su padre, ¿qué ocurre durante esta obra?

Algunos temas que se pueden tratar:

- Teatro y cómo se dirige “Di tu parlamento como yo te lo he recitado, acomodando la palabra a la acción” “Propósito del teatro qué es y ha sido siempre imitar la realidad”. (p. 68)
- Una palabra que sea similar a lengua almibaradas (p. 69)
- ¿Qué significa “Las lenguas almibaradas no doblan su rodilla ante los pobres, sino ante aquellos de los que pueden sacar ganancia”?
- ¿Quién observará al rey durante la obra de teatro?
- ¿Quién fue Julio César? ¿lo conocéis?
- ¿Quién fue Bruto? ¿Qué juego de palabras hace Hamlet con la palabra bruto?
- ¿Qué es una pantomima? ¿os imagináis haciendo una obra solo con gestos y no con palabras?
- En la página 72, cuando hablan los actores que interpretan a la reina y al rey, ¿sobre qué están hablando? Y ¿quiénes representan al rey muerto y la reina o al rey nuevo (cabezón) y la reina? ¿la reina ha actuado según lo que le contó a su marido? ¿qué ha hecho?
- ¿Por qué creéis que Hamlet le ha puesto a la obra *La Ratonera*?
- En la página 73, se nombran tres nombres: Gonzago, Baptista y Luciano. ¿quiénes representan en la realidad?
- ¿Qué le está diciendo Hamlet con “Luciano entra vestido con un jubón negro y llevando en la mano un pequeño frasco. Se acerca al rey, que está dormido, y le vierte el contenido en los oídos”?
- ¿Qué es un jubón? Pueden buscarlo en el diccionario.
- ¿Qué le pasa al rey en el final de la obra? ¿se queda o se va? ¿por qué creéis que lo hace?

Otras cuestiones más generales

- ¿Qué párrafo o frase te ha gustado más o te ha llamado la atención durante este acto? ¿Por qué crees eso?
- ¿Qué parte te ha gustado menos de este acto? ¿Por qué lo dices?
- ¿Qué personaje o personajes te han gustado? ¿y cuáles menos? ¿por qué?
- ¿Crees que los personajes deberían haber actuado de otra forma diferente?

**Anexo 29. Instrumento de evaluación: Lista de cotejo.**

Marca con una “X” las casillas Sí o No según las actuaciones de la comunidad.

| Criterios   | SÍ | NO |
|---|----|----|
| ¿La comunidad ha comprendido la función de la tertulia dialógica?   |    |    |
| ¿La comunidad ha comprendido la diferencia entre la tertulia dialógica y entre la tertulia dialógica literaria? |    |    |
| ¿La comunidad ha expuesto sus dudas?  |    |    |
| ¿La comunidad ha participado activamente en el desarrollo de la tertulia?                                       |    |    |



**Anexo 30. Instrumento de evaluación: Diana de evaluación.**

Evalúa coloreando del 1 al 4 los aspectos que aparecen en cada esquina. Ten en cuenta que el significado de los números está expuesto en la parte de Leyenda.

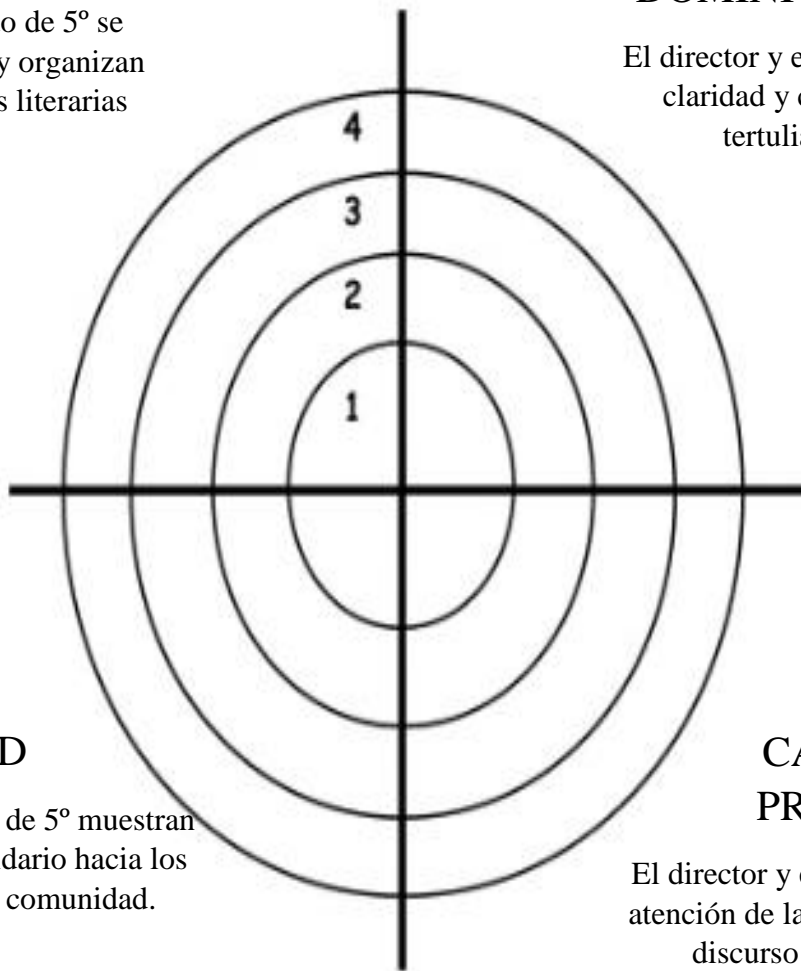
**DIANA DE EVALUACIÓN PARA EL DIRECTOR Y EL ALUMNADO DE 5º SOBRE LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS**

**ORGANIZACIÓN**

El director y el alumnado de 5º se coordinan correctamente y organizan con facilidad las tertulias literarias dialógicas.

**DOMINIO DEL CONTENIDO**

El director y el alumnado de 5º explican con claridad y con un léxico específico las tertulias literarias dialógicas.

**ACTITUD**

El director y el alumnado de 5º muestran un trato respetuoso y solidario hacia los demás miembros de la comunidad.

**CALIDAD DE LA PRESENTACIÓN**

El director y el alumnado de 5º mantienen la atención de la comunidad, así como crean un discurso atractivo para los oyentes.

**LEYENDA:**

1. Inadecuado
2. Regular
3. Bueno
4. Excelente

**Anexo 31. Instrumento de evaluación: Escalera de metacognición.**

Escribe debajo o junto a estas cuestiones lo que más te refleje teniendo en cuenta esta sesión.

¿Qué he aprendido?

¿Qué ha sido lo más fácil?  
¿Y lo más difícil?

¿Para qué me ha servido?

ESCALERA DE LA  
METACOGNICIÓN

**Anexo 32. Instrumento de evaluación: Ficha con preguntas.**

1. ¿Has comprendido lo qué es una biblioteca tutorizada? ¿Cómo lo explicarías con tus palabras?

---

---

---

---

---

2. ¿Qué actividades te gustaría desarrollar dentro de la biblioteca tutorizada? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

3. ¿Crees que es necesaria la implicación y participación del resto de miembros de la comunidad? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

4. ¿Crees que es posible llevar a cabo esta actuación en tu colegio? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

**Anexo 33. Ficha para cambiar y elaborar normas.**

| NORMAS QUE CAMBIARÍA | NORMAS QUE PROPONDRÍA |
|----------------------|-----------------------|
|                      |                       |

**Anexo 34. Situaciones sobre conflictos.**

- El 8

En esta actividad, se les mostrará a los miembros de la comunidad el número 8 y se les preguntará qué imágenes ven además del ocho. Si no se obtiene ninguna respuesta, la coordinadora podría decir: pues yo veo unas gafas de sol, ¿alguien ve otra cosa? De esta manera, los participantes se dan cuenta de que los conflictos pueden tener varios puntos de vista dependiendo de la persona a la que se le pregunte.

- La manzana

En esta actividad, se divide la comunidad en dos grandes grupos. Uno de ellos se sale, mientras que el otro se mantiene en el aula diciéndole que esa manzana tiene el poder de salvar la vida de vuestra madre que se encuentra enferma. Tras esto, se saca a este grupo y el que se encontraba fuera se le dice lo mismo, pero para curar a su hermana que se encuentra enferma. Así pues, cuando se vuelven a reunir se les dice que ambos necesitan esa manzana, pero solo hay una. Entonces, ¿qué harían?

Con esta situación se pretende que la comunidad puede hablar de forma dialógica sobre distintos problemas, aunque este sea extremo. Pero, aun así, puede llegar a soluciones intermedias como cortar la manzana por la mitad.

- El teléfono cotilla.

Esta actividad está diseñada para que los miembros de la comunidad tomen conciencia de lo importante que es verificar la información y no difundir rumores falsos, ya que pueden perjudicar a terceras personas. Para ello, se seguirá la misma dinámica que en el juego infantil “teléfono”, donde la coordinadora le dice al oído de un miembro de la comunidad un rumor falso y dicho miembro se lo debe decir a otro y así continuamente hasta llegar al miembro final, el cual debe decir en voz alta que es lo que ha oído. Tras escuchar la declaración del miembro, se procederá a corroborar si coincide con lo que se dijo inicialmente. A partir de ahí, se comentará con todos los miembros la importancia de no difundir rumores que puedan afectar a los demás.

**Anexo 35. Instrumento de evaluación: lista de cotejo.**

Marca con una “X” la casilla Sí o No según el desarrollo de la sesión.

| Criterios   | Sí | No |
|---|----|----|
| Se han conseguido la mayoría o todos los objetivos propuestos.  |    |    |
| Se ha desarrollado la rutina de desarrollo prevista.  |    |    |
| Se han utilizado los recursos y materiales propuestos.  |    |    |
| Se han implicado y participado la mayoría o todos/as los miembros de la comunidad durante la sesión.                                      |    |    |
| Se ha mantenido un trato amable y respetuoso durante la sesión.   |    |    |
| Se ha implicado y mantenido la coordinadora en su rol de guía u orientadora potenciando el diálogo y las interacciones entre la comunidad |    |    |

**Anexo 36. Instrumento de evaluación: Diana de evaluación.**

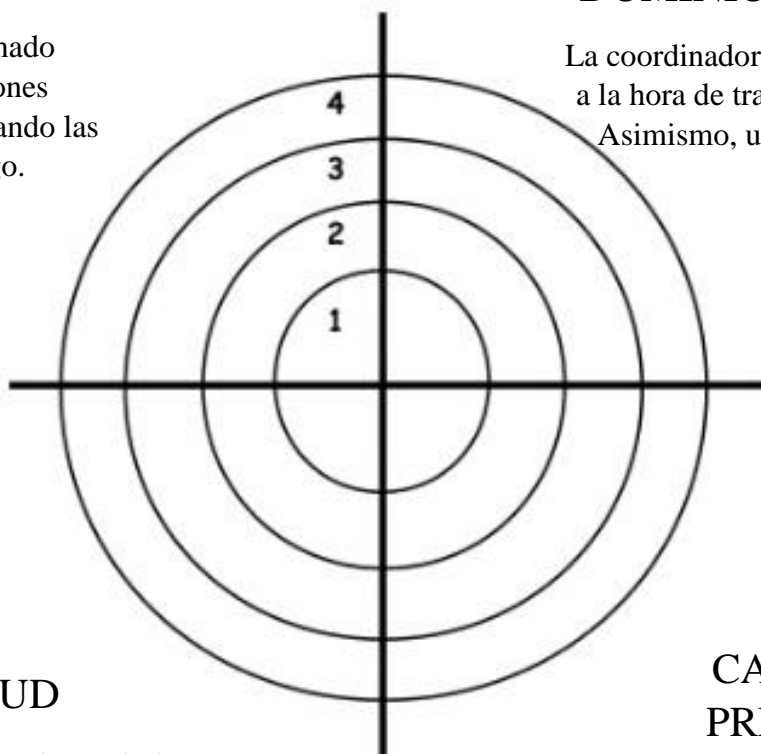
Evalúa coloreando del 1 al 4 los aspectos que aparecen en cada esquina. Ten en cuenta que el significado de los números está expuesto en la parte de Leyenda.

**DIANA DE EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD HACIA LA COORDINADORA****ORGANIZACIÓN**

La coordinadora ha gestionado correctamente las actuaciones llevadas a la práctica, potenciando las interacciones y el diálogo.

**DOMINIO DEL CONTENIDO**

La coordinadora muestra soltura y seguridad a la hora de tratar las temáticas propuestas. Asimismo, utiliza un léxico adecuado y específico.

**ACTITUD**

La coordinadora muestra un trato respetuoso y solidario hacia los demás miembros de la comunidad.

**CALIDAD DE LA PRESENTACIÓN**

La coordinadora mantiene la atención de la comunidad, así como crea un discurso atractivo para los oyentes.

**LEYENDA:**

- 5. Inadecuado
- 6. Regular
- 7. Bueno
- 8. Excelente

**Anexo 37. Instrumento de evaluación: Lista de cotejo.**

Marca con una “X” la casilla Sí o No según cómo ha estado la comunidad.

| Criterios  | SÍ | NO |
|--|----|----|
| ¿La comunidad ha actuado mediante unos hábitos democráticos, como si fuese una comisión mixta?     |    |    |
| ¿La comunidad ha partido de sus propios intereses, inquietudes o dudas para solicitar información? |    |    |
| ¿La comunidad ha expuesto sus dudas?   |    |    |
| ¿La comunidad ha reconocido el valor de la formación?  |    |    |
| ¿La comunidad ha participado e implicado activamente en la sesión?                                 |    |    |



**Anexo 38. Instrumento de evaluación: Rúbrica.**

Pon una “X” en la casilla del 1 al 4 según consideres tu actuación dentro de los grupos interactivos. Ten en cuenta que 1 = poco, 2= regular, 3=bastante.

| Criterios  | 1 | 2 | 3 | Observaciones |
|--|---|---|---|---------------|
| ¿He comprendido el fin de las actividades realizadas?  |   |   |   |               |
| ¿He partido de mis intereses, inquietudes y dudas para solicitar la formación?                             |   |   |   |               |
| ¿Crees que es importante la implicación de la comunidad para buscar, decidir y desarrollar estas sesiones? |   |   |   |               |

**Anexo 39. Instrumentos de evaluación finales.**Ficha de preguntas sobre la formación

1. ¿Qué te ha parecido la formación llevada a cabo a lo largo de estas semanas?

---

---

---

---

---

2. En tu opinión, ¿cuáles han sido las temáticas y las actuaciones más interesantes?

---

---

---

---

---

3. Con respecto a lo anterior, ¿cuáles te han parecido más aburridas o que te han gustado menos?  
¿Por qué?

---

---

---

---

---

4. Si pudieras cambiar algo de estas sesiones, ¿qué sería? Justifica tu respuesta.

---

---

---

---

---

5. ¿Te gustaría añadir algo más?

---

---

---

---

---

**Rúbrica: De parte de la comunidad a la coordinadora**

Marca con una “X” la casilla Sí o No según cómo ha estado la coordinadora. Asimismo, puedes especificar en el apartado Observaciones.

| Criterios  | Sí | No | Observaciones |
|--|----|----|---------------|
| La coordinadora se ha mostrado con seguridad al dar las temáticas expuestas.   |    |    |               |
| La coordinadora ha resuelto las dudas planteadas por la comunidad.   |    |    |               |
| La coordinadora ha tratado con respeto a todos los miembros de la comunidad.   |    |    |               |
| La coordinadora se ha preocupado por los problemas planteados y el estado de ánimo de sus participantes.   |    |    |               |
| La coordinadora ha propuesto distintas sesiones relacionadas entre sí, las cuales son dinámicas y divertidas.  |    |    |               |
| La coordinadora ha animado y potenciado a que se dieran interacciones y diálogo entre los participantes.   |    |    |               |
| La coordinadora ha incentivado la participación e implicación de la comunidad teniendo la posibilidad de expresar las ideas, intereses, opiniones, inquietudes, etc. |    |    |               |

**Rúbrica: Autoevaluación para la coordinadora**

Marca con una “X” la casilla Sí o No según cómo ha estado durante las sesiones. Asimismo, puedes especificar en el apartado Observaciones.

| Criterios  | Sí | No | Observaciones |
|--|----|----|---------------|
| He sabido explicar de forma clara y concisa las diferentes temáticas planteadas.   |    |    |               |
| He sabido resolver las dudas planteadas durante la formación.  |    |    |               |
| He tratado con respeto a todos los miembros de la comunidad.   |    |    |               |
| Me he preocupado por prever y solucionar conflictos.   |    |    |               |
| Me he preocupado por los estados de ánimo de la comunidad.   |    |    |               |
| He sabido coordinar las distintas sesiones relacionándolas entre sí.   |    |    |               |
| He potenciado las interacciones y el diálogo entre los participantes.  |    |    |               |
| He incentivado la participación e implicación de la comunidad dejando libertad para que expresen sus ideas, opiniones, intereses, etc. |    |    |               |

**Rúbrica: Coevaluación para la comunidad**

Marca con una “X” la casilla Sí o No según cómo ha estado tus compañeros y compañeras. Asimismo, puedes especificar en el apartado Observaciones.

| Criterios   | Sí | No | Observaciones |
|---|----|----|---------------|
| Mis compañeros/as han colaborado activamente durante la formación participando e implicándose.        |    |    |               |
| Mis compañeros/as han respetado las intervenciones y opiniones de los demás.                          |    |    |               |
| Mis compañeros/as han ayudado a los demás cuando ha surgido una dificultad o conflicto.               |    |    |               |
| Mis compañeros/as han logrado una comprensión mayoritaria sobre las temáticas expuestas.              |    |    |               |
| Mis compañeros/as han aportado distintas opiniones, ideas, intereses, etc durante las sesiones.       |    |    |               |
| Mis compañeros/as han tenido un trato amable y responsable con los demás integrantes de la comunidad. |    |    |               |